

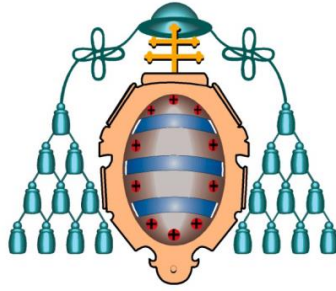
UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VIII Edición)

***La creatividad y la enseñanza de gramática en ELE:
Análisis y propuesta didáctica***

**AUTORA: Mar García Delgado
TUTORA: Isabel Iglesias Casal**

Julio 2017



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

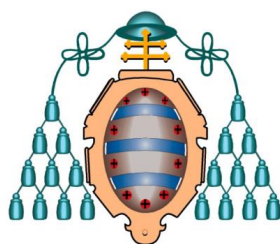
Máster en Español como Lengua Extranjera (VIII Edición)

*La creatividad y la enseñanza de gramática en ELE:
Análisis y propuesta didáctica*

AUTORA: Mar García Delgado
TUTORA: Isabel Iglesias Casal

Fdo.: (Estudiante)

Fdo.: (Tutora)



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

PORTADA

Máster en Español como Lengua Extranjera

Título del trabajo: La creatividad y la enseñanza de gramática en ELE: Análisis y propuesta didáctica

Nombre de la alumna: Mar García Delgado

DNI:

Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo y en la asignatura.

(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)

Declaración

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado en mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma

Fecha: 04/07/2017

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. LA GRAMÁTICA Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE ELE.....	8
2.1. ¿Qué es la gramática de una lengua?.....	8
2.2. ¿Por qué es necesario el estudio de la gramática?.....	9
2.3. La enseñanza de gramática en ELE a lo largo de la historia.....	12
2.4. Avances en la metodología de enseñanza.....	14
2.5. ¿Qué tipo de gramática enseñar?.....	19
2.6. El papel de la gramática en la evaluación.....	21
3. EL PENSAMIENTO CREATIVO EN LAS AULAS DE ELE.....	23
3.1. ¿Qué entendemos por creatividad?.....	23
3.1.1. La evolución histórica de la creatividad.....	23
3.1.2. Reflexiones actuales sobre la creatividad.....	25
3.2. La creatividad en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	27
4. LA INTRODUCCIÓN DE LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN ELE.....	32
4.1. Análisis de manuales de ELE.....	33
4.2. La importancia del profesor.....	39
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	43
5.1. Introducción.....	43
5.2. Contexto.....	43
5.3. Tema.....	44
5.4. Objetivos.....	44
5.5. Contenidos.....	45
5.6. Metodología.....	46
5.7. Evaluación.....	46
5.8. Unidad didáctica.....	47
5.9. Explicación de las actividades.....	60
6. CONCLUSIONES.....	63
7. BIBLIOGRAFÍA.....	66

1. INTRODUCCIÓN

«Creativity is contagious. Pass it on»
Atribuida a Albert Einstein

Cuando nos comunicaron que debíamos decidir el tema sobre el cual versaría el Trabajo de Fin de Máster nos encontramos con un primer dilema: ¿qué elegir? Tras una meditada reflexión inicial decidimos abordar el estudio de algún aspecto que ahondara en cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE). Para conocer qué mejorar, el siguiente proceso consistió en realizar una introspección sobre nuestra experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sabemos que, cuando nos iniciamos en el estudio de un idioma diferente al materno, siempre encontramos algún aspecto que nos resulta más complicado de aprender. Puede ser el manejar vocabulario completamente nuevo, la pronunciación de sonidos ajenos a los que estamos habituados o, quizás, la utilización de expresiones que suponen un sinsentido si las traducimos directamente a la lengua materna.

En nuestra experiencia, la gramática ha resultado el ámbito más problemático en el aprendizaje de una lengua extranjera. También hemos percibido, durante nuestra breve trayectoria como docente, que supone uno de los aspectos en los que los estudiantes experimentan más dificultades. Quizás parte de la causa resida en que, con demasiada frecuencia, se presenta a los alumnos de forma poco atractiva tanto en la enseñanza de las lenguas extranjeras como en la de la lengua materna. Los docentes lo

han aprendido durante mucho tiempo como algo árido y de obligada memorización y así se lo transmiten a sus alumnos.

¿Pero esto ha sido siempre así? ¿Existen nuevas formas de enseñanza que difieran de esta concepción? ¿Cómo podemos potenciar la motivación en este aprendizaje? Estas son algunas de las preguntas que nos planteamos en la reflexión inicial y que tenemos como meta responder en el presente trabajo. Partimos de que todo aprendizaje siempre puede hacerse más atractivo para los alumnos, independientemente del tema que se trate. En la época actual se ha realizado una evolución en los métodos de enseñanza y los alumnos empiezan a adoptar el papel central que deben tener dentro del diseño y la secuenciación de los contenidos que elabora el profesorado.

Nos adherimos también a la concepción de que, al realizar una tarea, siempre va a resultar más motivador para el estudiante poder transmitir algo de sí mismo en ella, de la misma forma que una conversación nos parece más interesante si versa sobre algo o alguien a quien conocemos. Por ello creemos que involucrar a los alumnos en su aprendizaje constituye un reto esencial de la enseñanza.

Creemos que el uso de la creatividad constituye una buena manera de que participen y sean capaces de afrontar de una forma más amena su aprendizaje gramatical. Mostraremos cómo potenciar su capacidad creativa en el aula puede resultar muy útil en su aprendizaje, no solo del español como lengua extranjera, sino también en su formación personal, dado que podrán reutilizar las estrategias aprendidas en otros aspectos de su vida privada y laboral.

Hemos decidido articular el contenido de este trabajo en cuatro capítulos principales: en los tres primeros abordaremos los fundamentos teóricos y en el último plantearemos una propuesta didáctica. En el capítulo segundo intentaremos esclarecer qué vamos a entender por *gramática* y por qué es necesario estudiarla en una clase de ELE. Realizaremos después un repaso histórico sobre cómo se ha tratado en ELE hasta llegar a las distintas metodologías que surgen en el siglo XX, a partir de las cuales se articula su enseñanza en la actualidad. Consideramos también importante dedicar un espacio a reflexionar sobre qué papel desempeña la gramática en el proceso de evaluación de los alumnos, dado que muchos profesores van a establecer el conocimiento de las normas gramaticales como el aspecto más relevante del baremo de calificación.

En el tercer capítulo, vamos a tratar el concepto de *creatividad*. Intentaremos proporcionar su definición viajando a través del término por la historia, para así poder comprender las percepciones que actualmente existen sobre él. Puesto que vamos a destacar su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, realizaremos una aproximación a la creatividad en las aulas y defenderemos por qué es relevante incluir su trabajo en ellas.

Después de haber clarificado estos dos conceptos y expuesto su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, intentaremos mostrar por qué su vinculación puede favorecer específicamente la enseñanza de la gramática en ELE. Analizaremos la presencia o ausencia de actividades creativas en distintos manuales y resaltaremos la figura del profesor como la persona encargada de facilitar la realización de tareas creativas con los alumnos.

En último lugar, pero no por ello menos importante, incluiremos el diseño de una unidad didáctica compuesta por distintas actividades creativas pensadas para trabajar la gramática a partir de los planteamientos teóricos defendidos en el trabajo, que servirá como ejemplo de que es posible un tipo de enseñanza gramatical más creativa en el aula de ELE.

2. LA GRAMÁTICA Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE ELE

2.1. ¿QUÉ ES LA GRAMÁTICA DE UNA LENGUA?

Uno de los primeros aspectos que debemos dejar claros en este trabajo es el concepto que vamos a tener de lo que es la gramática de una lengua, en nuestro caso, del español. Para ello nos serviremos de la definición de la Real Academia Española (2010: 3) en su *Nueva gramática de la lengua española*:

En su sentido más estricto, la GRAMÁTICA estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar. En este sentido, la gramática comprende la MORFOLOGÍA, que se ocupa de la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones, y la SINTAXIS, a la que corresponde el análisis de la manera en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman.

Para algunos autores, como Emilio Alarcos, la fonología, que estudia las relaciones entre los distintos fonemas, también formaría parte de la gramática. Si adoptamos este punto de vista, únicamente quedarían excluidas del estudio de la gramática de una lengua la semántica y la pragmática. Sin embargo, debemos considerar que una lengua es un ente vivo que precisa de todos sus componentes para funcionar de manera adecuada, y que en este caso la semántica y la pragmática serían necesarias para desentrañar en ocasiones el contexto o la función que puede estar desempeñando uno de los componentes del elemento sujeto al análisis gramatical. Por ejemplo, si recibiéramos descontextualizada una oración como *Solo vino*, no podríamos saber si *vino* es un verbo o un sustantivo o si *solo* es un adverbio o un adjetivo; pero si nos dicen que es una contestación en un bar a la pregunta de un camarero sobre la bebida sí que podemos,

mediante la pragmática y con los conocimientos semánticos que poseemos, interpretar su contenido gramatical. Este es el motivo por el que preferimos optar por la definición de gramática que propone Ignacio Bosque (en Martín Sánchez, 2008: 33):

La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua.

Como docentes, lo que nos interesa es que los alumnos conozcan esas gramáticas, que sean capaces de saber qué tipo de construcción gramatical resulta adecuada en cada contexto, y no tanto que conozcan la regla gramatical pero sean incapaces de aplicarla.

Si recuperamos la metáfora de que una lengua es un ente vivo, podemos considerar la gramática como su esqueleto, aquello que la sustenta y que le permite mantenerse en esencia igual aunque su aspecto externo varíe con el tiempo, pero que también va a moverse constantemente adecuándose a la situación en la que se encuentre.

2.2. ¿POR QUÉ ES NECESARIO EL ESTUDIO DE LA GRAMÁTICA?

En el apartado anterior hemos dejado claro que la gramática es una parte esencial de una lengua. Sin embargo, no sabemos qué tipo de acercamiento a ella puede resultar más acertado. En muchas ocasiones oímos una palabra que desconocemos en un idioma extranjero, pero por la repetición y el contexto en el que es usada deducimos lo que significa y la categoría gramatical que tiene. Entonces, ¿de verdad es necesario realizar un estudio formal de la gramática?

Para poder responder a esta pregunta vamos a adoptar el punto de vista de tres personas: un filólogo, un nativo español y un estudiante de español como lengua extranjera. En el primer caso, estudiar la gramática es algo básico para la formación de un filólogo, dado que a través de ella podrá conocer cómo funciona la lengua, cómo ha ido evolucionando y hacia dónde se dirige en el futuro. Enfoca su estudio desde un punto de vista académico y sistemático, con la facilidad de que maneja perfectamente su uso de manera automática, dado que el conocimiento básico ya lo tiene.

En el segundo, para un nativo (en este caso de lengua española), no resultará necesario el estudio de la gramática de su lengua. Según la hipótesis de la gramática

generativa de Noam Chomsky, esto es debido a que desde que nacemos disponemos de una serie de elementos innatos que nos facilitan la adquisición de una o varias lenguas en edades muy tempranas. Estos elementos hacen que para un nativo el estudio de la gramática de su lengua sea innecesario, ya que realiza el aprendizaje de forma automática a la par que su desarrollo, sin precisar de indicaciones gramaticales. Esto lo podemos observar en los niños cuando empiezan a hablar, al ver que consiguen desarrollar su gramática sin precisar de correcciones o de instrucciones de manera continuada en un espacio de tiempo corto.

Sin embargo, en el tercer caso, el aprendizaje de la lengua extranjera seguirá una serie de procedimientos distintos. Krashen (1977) (en Gutiérrez Araus, 1994: 87-88) diferencia dos tipos de conocimiento lingüístico:

1. *La adquisición del lenguaje* como proceso *subconsciente* característico de la interiorización «natural» del lenguaje, típica de los niños, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera.
2. *El aprendizaje del lenguaje*: proceso consciente característico de la interiorización formal del lenguaje que implica la retroalimentación, la corrección de errores y la explicitación de reglas.

El estudio de lenguas extranjeras en edad adulta deberá ser consciente y la manera de aproximarse a esa lengua va a ser distinta a la materna, puesto que el factor de la edad va a influir. Así lo comprueban los estudios que Jacqueline Johnson y Elissa Newport (1989: 61) van a realizar a partir de la hipótesis del periodo crítico de Lenneberg:

[...] language acquisition must occur before the onset of puberty in order for language to develop fully. [...] Lenneberg's hypothesis concerned only first language acquisition; he left open the question of whether this critical period extended to second language acquisition, which would occur after a first language was already in place.¹

Faltaba entonces por dilucidar esto último, si existía un periodo crítico para el aprendizaje de las lenguas extranjeras de tal manera que estas se vieran influenciadas por el factor edad. En ese mismo artículo, Johnson y Newport (1989: 89) explican las distintas pruebas que llevaron a cabo con personas que aprendían una segunda lengua en edades dispares. De ellas extraen que, efectivamente, existe una relación entre la edad

¹ [...] la adquisición del lenguaje debe ocurrir antes de que comience la pubertad para que la lengua pueda desarrollarse plenamente. [...] La hipótesis de Lenneberg únicamente se refería a la adquisición de la primera lengua; dejaba abierta la pregunta de si este periodo crítico se extendía a la adquisición de segundas lenguas, que ocurriría después de que la lengua materna ya estuviera consolidada. [La traducción es nuestra]

en la cual se aprende una lengua y la competencia gramatical de esa persona en la lengua extranjera, con la conclusión de que la mejor edad para aprenderlas será en la infancia.

Como comprobamos en el siguiente cuadro, el aprendizaje de la lengua extranjera en edad adulta se nutre del conocimiento que el estudiante tiene de su lengua materna, especialmente en el caso de la gramática. Lo que realizará el estudiante será una adaptación de los conocimientos que ya posee a los que se le van proporcionando sobre la lengua extranjera mediante el *input* del profesor, en vez de construirlos desde cero. Por ello la sistematización de las normas gramaticales de la lengua extranjera le va a resultar de utilidad, dado que no va a disponer ya de los mecanismos que había usado en la infancia para sistematizar la lengua materna y de esta manera podrá extrapolar los nuevos conocimientos a aquellos que ya domina, facilitándole el aprendizaje.

Diferencias del desarrollo entre primera y segundas lenguas	
L1	L2
Estado inicial	
Capacidad innata	¿Capacidad innata? Conocimiento de la L1 Conocimiento del mundo Destrezas comunicativas
Estados intermedios	
Gramática infantil	L1 del estudiante
<i>Procesos básicos</i>	
Maduración	Transferencia
<i>Condiciones necesarias</i>	
<i>Input</i> Interacciones recíprocas	<i>Input</i>
<i>Elementos beneficiosos</i>	
	Retroalimentación Aptitud Motivación Instrucción
Estado final	
Competencia nativa	Competencia plurilingüe

(FUENTE: Saville-Troike y Barto, 2017: 17)²

Sin embargo, esto no significa que en la edad adulta no se pueda realizar un buen aprendizaje gramatical. Como se recoge en el esquema, existen aspectos que favorecen que se pueda alcanzar un nivel de competencia elevado, aunque nunca se alcance una competencia nativa en la lengua extranjera con el estudio de esta en la edad adulta. Algunos de estos factores serían que existiera una retroalimentación sobre lo que está

² La traducción del cuadro es nuestra.

realizando, la habilidad que el estudiante posea para aprender nuevas lenguas (aunque esto se puede trabajar), la motivación para aprender una nueva lengua y la metodología adoptada por el profesor, puesto que repercutirá de modo directo en esa motivación.

Esta es la razón por la que consideramos adecuado realizar un resumen sobre cómo se ha enseñado la gramática en español como lengua extranjera a lo largo de la historia, para poder llegar a comprender cómo debemos enseñarla hoy en día.

2.3. LA ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA EN ELE A LO LARGO DE LA HISTORIA

El aprendizaje de lenguas extranjeras es tan antiguo que no se puede apuntar con precisión cuál sería su fecha de inicio. Sin embargo, sí que se conoce que en el siglo XVI ya no se utilizaban las lenguas clásicas (latín y griego) para comunicarse. Su único uso de forma oral era en algunos contextos académicos y eclesiásticos, por lo que realizar su aprendizaje a partir de la interacción con otros hablantes era imposible, como apunta Aquilino Sánchez Pérez (1992: 12).

Se precisaba entonces de escritos que recogieran una manera de enseñar no basada en la interacción oral, dado que lo que interesaba era realizar la lectura de los libros de la época, escritos en estas lenguas. Se inicia así la creación de gramáticas del latín y del griego, que servirán de base para el desarrollo de las gramáticas en lenguas romances durante los siglos posteriores.

El castellano va a tener su primera gramática en 1492, la *Gramática castellana* de Antonio de Nebrija. Si bien anteriormente se habían elaborado una especie de diccionarios o de documentos que recogían el vocabulario castellano de la época, el de Nebrija va a ser el primer escrito que reflexione sobre la lengua castellana propiamente. Y lo hace con una intención didáctica para hablantes nativos y extranjeros, es decir, aunque este no fuera su objetivo central, está creando una primigenia gramática para la enseñanza de ELE. Él mismo lo indica así en el prólogo de la obra:

I cierto assí es que no sola mente los enemigos de nuestra fe, que tienen ia necessidad de saber el lenguaje castellano, mas los vizcainos, navarros, franceses, italianos, y todos los otros que tienen algun trato y conversación en España y; necessidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la deprender por uso, podrán la más aina saber por esta mi obra. (Nebrija, en Lope Blanch, 2005: 205)

Esta gramática se usará en los contextos más académicos y reglados para aprender el castellano e influirá en gran medida en la manera en la que se enseñará el español posteriormente. Como indica Miguel Ángel Martín Sánchez (2009: 57-59), era una enseñanza «repetitiva y memorística» que eliminaba «todo tilde de originalidad» y que se conocerá por *ciceronianismo*, por imitar el método de enseñanza latino de Cicerón. Mientras que en la Península este va a ser el método más seguido para enseñar el castellano y aprender otras lenguas, como señala Sánchez Pérez (1992: 13-14), en otros países en la misma época se va a seguir un método más basado en la conversación, dada la cercanía de los pueblos geográficamente, es decir, que van a aprender las lenguas imitando la forma en que los romanos habían aprendido el griego: mediante la conversación con esclavos griegos, a través de hablantes nativos.

Cuando España se convierte en una potencia comercial, más avanzado el siglo XVI, el interés por conocer su lengua se agudizará y se iniciará su aprendizaje en Europa. Esto va a requerir de la composición de una especie de manuales que se centren en la gramática pero explicando sus usos, su contexto de utilización. En el siglo XVI ya aparece uno de estos «manuales», la *Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola [sic]*, publicada en Lovaina (Países Bajos). Aquilino Sánchez Pérez (1992: 24-25) nos explica que la obra está escrita en español, latín y francés, para alcanzar un público mayor, y que, puesto que reduce su contenido gramatical a lo necesario para el aprendizaje del castellano, se intuye que lo que persigue «no se trata tanto del aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales cuanto de la presentación descriptiva del español y de sus formas para aprender a usarlo».

Cabe reseñar que se considera que el autor de esta gramática y de otras similares que aparecen en los años siguientes es de origen español, dado que no indica en las obras las dificultades que se encontraría al acercarse al castellano desde su lengua materna, sino que refleja los problemas que él ve en la gramática. Sánchez Pérez (1992: 33, 36, 40) apunta que Juan de Miranda sí que en sus *Osservationi della lingua Castigliana, di Giovanni Miranda, divise in quatro libri: ne quali s'insegna con gran facilità la perfetta lingua Spagnuola, In Venegia, appresso Gabriel Giolito de Ferrari* (1566) recoge las dificultades que un italiano podría tener a la hora de acercarse al castellano y que, a imitación de este, César Oudin nos ofrece un planteamiento similar pero desde la perspectiva de la lengua francesa en 1597.

Nos situamos ya a inicios del siglo XVII y mientras en España se publican otros libros que reflexionan sobre la gramática castellana siguiendo la estela de la obra de Nebrija (como la de Mateo Alemán o la de Aldrete), en Europa van a seguir reimprimiéndose para la enseñanza del español las obras de Miranda y de Oudin. Sin embargo, señala Sánchez Pérez (1992: 79) que el auge de los libros de diálogos (que recogen expresiones y pequeñas conversaciones típicas y útiles para comunicarse en una lengua extranjera) hace que en ocasiones dentro de las gramáticas se introduzca un apéndice con ejemplos similares.

En el siglo XVIII tampoco va a haber grandes obras para la enseñanza de español a extranjeros, pero es un siglo en el que se empiezan a realizar más desplazamientos, más viajes, por toda Europa. Apunta Sánchez Pérez (1992: 129-130) que es el siglo en el que se funda la Academia Española de la Lengua. En 1771 se publica la *Gramática de la lengua castellana*, obra que se tomará como referencia por autores nacionales y extranjeros a la hora de elaborar otras gramáticas y manuales.

La investigación pedagógica también experimenta algunos avances en este siglo, dado que se va a intentar descubrir la manera en la que somos capaces de adquirir una lengua. A partir de ello se propondrán distintas prácticas con las cuales desarrollar el conocimiento en lenguas extranjeras. Aquilino Sánchez Pérez (1992: 136, 162) nos recuerda la especial relevancia de la enseñanza de español en Inglaterra, ya que en esta época existieron muchos emigrados españoles que se dedicaron a la docencia de su lengua materna en este país.

2.4. AVANCES EN LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Va a ser en el siglo XIX cuando la enseñanza de lenguas extranjeras difiera de la manera clásica de enseñanza a partir de las nuevas investigaciones sobre lingüística realizadas en este siglo, puesto que –señala Sánchez Pérez (1992: 171)– la necesidad que va a tener la nueva sociedad industrializada de comunicarse para comerciar y la impresión generalizada de libros hace que estos no sean tanto un privilegio de las clases altas y la enseñanza de las lenguas extranjeras llegue a una parte más amplia de la población, entre otros factores.

A lo largo de este siglo y en los siguientes vamos a experimentar una serie de cambios en la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras, hasta llegar a la que tenemos en la actualidad. Como hemos visto, a inicios del siglo XIX se mantenía el *método tradicional* o *de gramática-traducción*, que es como se conoce la manera de enseñar lenguas extranjeras basada únicamente en la comprensión y expresión escritas, mediante el uso de los libros de gramática. El Equipo Pedagógico Nebrija (1997: 15) nos explica que en el método tradicional «se estudian las reglas gramaticales, con sus excepciones y sus irregularidades» a través de los conocimientos que poseemos de la lengua materna. Asimismo, Martín Sánchez (2009: 63) afirma que «la gramática se presentaba mediante un procedimiento totalmente deductivo, con largas y exhaustivas explicaciones gramaticales, haciendo uso del análisis contrastivo, los ejercicios de huecos, y la memorización de reglas». Sin embargo, en este método no se trabajará ni la expresión ni la comprensión oral, tampoco el uso de la gramática en contexto, por lo que su aprendizaje no será completo.

A mediados del siglo XIX aparecerá el *método directo*, que postula que una lengua extranjera debe aprenderse de la misma forma que se hizo la lengua materna, sin mediar la traducción ni la gramática. El Equipo Pedagógico Nebrija (1997: 23) aclara que su nombre proviene «de la premisa de que el significado tiene que asociarse directamente con la forma de la lengua meta, sin pasar por la transición de traducir». En este caso, la gramática no se aprende de forma directa, sino que se pretende que sus principios se deduzcan a partir de los conocimientos que los alumnos van adquiriendo.

Aunque en este método se practican en el aula la interacción oral y los usos cotidianos de la lengua, la ausencia de una regulación clara por parte del profesor de lo que está haciendo bien y de los errores que comete el alumno provoca una ralentización del aprendizaje, tal como apunta el Equipo Pedagógico Nebrija (1997: 31). Además, si partimos de los conocimientos que tenemos actualmente sobre la diferencia entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de lenguas extranjeras (señalada en el segundo apartado de este capítulo) podemos observar que desde el principio este método no estaba destinado a prosperar, aunque sí que sentará algunas bases para planteamientos posteriores.

Ya iniciado el siglo XX, los avances tecnológicos y las necesidades de la época (por cuestiones bélicas es necesario el aprendizaje de otras lenguas), permiten que se

desarrolle el *método audiolingual* o *audio-oral*, basado en la escucha de grabaciones a nativos. Es un método que sigue las teorías conductistas de que la lengua materna y la extranjera deben aprenderse de la misma forma, como en el método anterior. Por eso, señala el Equipo Pedagógico Nebrija (1997: 35-43), se va a seguir en las aulas el mismo proceso que tienen los niños a la hora de desarrollar las destrezas en su lengua materna: oír, hablar, leer, escribir. Se vuelve a incidir en la importancia de la oralidad, en detrimento de las enseñanzas gramaticales, que no reciben demasiada atención en las aulas. Martín Sánchez indica (2009: 64) que este método cree que la enseñanza de la gramática debe ser inductiva, aprendiéndola de forma automática mediante la repetición de modelos.

Aunque en el *enfoque oral* o *situacional* (que se desarrolla desde los años 30 hasta los 60) también van a predominar los aspectos orales en el aprendizaje, el Equipo Pedagógico Nebrija (1997: 75, 79) apunta que en este caso se va a apreciar una mayor atención a la enseñanza de la gramática, dado que se seleccionan y se gradúan de forma adecuada los contenidos dependiendo del nivel de los alumnos.

La relevancia de los aspectos gramaticales se va a mantener en el *método de la respuesta física total*, basado en relacionar el desarrollo de las destrezas vinculándolo a elementos psicomotrices. Martín Sánchez (2009: 66) señala que la gramática se enseñará de forma inductiva, pero es precisamente la novedosa forma de enseñanza que adopta, sin embargo, lo que impide que se realicen asimilaciones contextualizadas de todos los aspectos gramaticales, puesto que, como señala el Equipo Pedagógico Nebrija (1997: 84), encontrar situaciones comunicativas en las que se usen tiempos y modos verbales que no sean el imperativo y que estén relacionadas con respuestas motoras en los interlocutores da lugar a la utilización de expresiones poco usuales.

Donde sí se ofrece la gramática contextualizada es el *enfoque natural*, en el que la comprensión oral y escrita constituye el punto de partida para el aprendizaje. Este método –tal como recoge el Equipo Pedagógico Nebrija (1997: 84)– considera que a partir de la comprensión resultará más sencillo posteriormente expresarse de forma oral. Aunque en este caso la gramática está contextualizada, todavía no se ofrecen las reglas gramaticales a los alumnos de forma sistemática, siguiendo un orden lógico, sino que las puntualizaciones sobre ella se realizarán para garantizar la correcta comunicación y,

en general, se ofrecen fuera del horario lectivo, puesto que lo que prima en el aula es el aprendizaje de vocabulario.

En los años 70 encontramos el *aprendizaje comunitario* o *tutelado*, en el cual se graban producciones de los alumnos en su lengua materna y posteriormente se traducen de manera comunitaria. El Equipo Pedagógico Nebrija (1997: 93, 97) aclara que a partir de estas producciones se realiza la explicación gramatical, deduciéndola entre todos, sin seguir ningún tipo de manual ni de sistematización.

También en la década de los 70 surge el curioso método de la *sugestopedia*, en el cual se atiende en mayor medida a los factores que rodean al aprendizaje (la decoración, la música...) que en métodos anteriores. Como explica el Equipo Pedagógico Nebrija (1997: 107) su objetivo va a ser parecido al que tenían los métodos previos, el uso comunicativo de la lengua en situaciones reales, lo que se acompaña de explicaciones explícitas de la gramática, pero con escasa frecuencia.

En esta misma época se va a desarrollar el *enfoque comunicativo*, que se convertirá en el método más usado hasta el siglo XXI. Este enfoque, señala el Equipo Pedagógico Nebrija (1997: 123), concibe la lengua como un verdadero instrumento de comunicación:

Esto implica desarrollar una competencia lingüística sobre las formas y los significados y también un conocimiento sobre las funciones, sin olvidar que una función puede expresarse mediante diferentes formas y que una misma forma puede servir para diferentes funciones (por eso varias y diversas formas lingüísticas se presentan al mismo tiempo).

Como afirma M.^a Luz Gutiérrez Araus (1999: 112), este uso comunicativo de la lengua va a causar que «la instrucción gramatical prácticamente se eludiera, al contrario de lo que había sucedido con los métodos estructurales» como el audio-oral. Estudios posteriores como el de Michael Long (1983: 93) revisan esta concepción, demostrando que una mayor presencia de la gramática en el enfoque comunicativo es beneficiosa para el aprendizaje:

[A] review of research findings concludes that there is considerable (although not overwhelming) evidence that instruction is beneficial (1) for children as well as adults, (2) for beginning, intermediate and advanced students, (3) on integrative as

well as discrete-point tests, and (4) in acquisition-rich as well as acquisition-poor environments.³

El *enfoque por tareas* constituye un modelo didáctico que surge como evolución del enfoque comunicativo y, en palabras de Sheila Estaire (2007: 1) se caracteriza por que el trabajo «en el aula está organizado como una secuencia de tareas cuidadosamente engarzadas que giran alrededor de un tema y que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final». Este enfoque, matiza Estaire (2011: 4), entiende «el aprendizaje como una actividad creativa de construcción» y se basa en que hay que «aprender para el uso a través del uso» propiciando el trabajo sobre situaciones comunicativas en el aula, ya que estas permiten a los estudiantes desarrollar todas las competencias (lingüística, sociolingüística, pragmática-discursiva y estratégica). Este aprendizaje será organizado en el currículo mediante las tareas, que el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* (Consejo de Europa, 2002: 10) define como

cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

Etaire (2011: 5-6) clasifica las tareas en *tareas de comunicación*, en las cuales se realiza un aprendizaje implícito de la lengua, y en *tareas de apoyo lingüístico*, que tienen un acercamiento más explícito. Observamos que en este enfoque la gramática va a tener importancia, aunque, como apunta Mario Gómez del Estal y Zanón (1996: 91, en Gutiérrez Araus, 1999: 112), al igual que en métodos anteriores, se producirá «autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta», dado que las tareas comunicativas serán las predominantes. Lo principal, tal como indica Estaire (2011: 12), será establecer tareas de comunicación en el aula, y analizando estas, se percibirán los contenidos lingüísticos necesarios para realizarlas, que se trabajarán «de manera rigurosa, minuciosa y sistemática con el fin de desarrollar el conocimiento explícito de la lengua».

Finalmente llegamos a la época actual, la *situación postmétodo* como la define Kumaravadivelu. Para este autor, el postmétodo

³ La revisión de los resultados de las investigaciones concluye que hay una prueba considerable (aunque no abrumadora) de que la instrucción es beneficiosa (1) tanto para los niños como los adultos, (2) para principiantes, estudiantes intermedios y avanzados, (3) en test integradores tanto como en test de puntos diferenciados, y (4) tanto en ambientes favorecedores de la adquisición como en ambientes pobres para ella. [La traducción es nuestra]

Persigue el desarrollo de una pedagogía que a) es generada por los profesionales sobre el terreno, b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores y d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad. (Kumaravadivelu, 2012: 2)

La figura del profesor cobra importancia, y también su criterio a la hora de seleccionar qué enseñar para ajustarse a las necesidades del grupo. Es decir, que se puede utilizar un enfoque comunicativo pero adaptándolo a lo que los alumnos necesiten, o usar el método audiolingual con modificaciones, por ejemplo, si se considera que es la manera más adecuada para mejorar el proceso de aprendizaje. En determinados contextos, puede resultar eficaz un enfoque metodológicamente híbrido que se sirva de determinados aspectos de los métodos anteriormente descritos pero en distinta medida. La gramática procederá a tener el peso lectivo que el profesor considere adecuado para el aprendizaje de los alumnos, valorando los conocimientos previos que estos tengan y los objetivos que se marquen en la lengua extranjera, entre otros aspectos.

2.5. ¿QUÉ TIPO DE GRAMÁTICA ENSEÑAR?

Debemos encontrar entonces un tipo de gramática que se acomode a la metodología que queremos llevar al aula. En el método tradicional se presentaba una gramática científica o sistémica, en la cual se recogía toda la teoría gramatical sin prestar atención al alumnado. Con las nuevas metodologías surgen diferentes formas de acercar la gramática a los alumnos:



(FUENTE: Álvarez Menéndez, 2013: 21)

Sin embargo, la más defendida por los expertos y, en nuestra opinión, la más acertada para la enseñanza, es la *gramática pedagógica*. Esta gramática, como afirma Alfredo Álvarez Menéndez (2013: 33) constituye un «filtro entre la lengua que se enseña y el tipo de estudiante» al que va dirigida.

Su objetivo principal va a diferir del de las gramáticas científicas, dado que su intención será, en palabras de José Luis Cifuentes Honrubia (1994-1995: 85), «suministrar un marco informal de definiciones, esquemas, ejercicios y reglas explícitas que puedan ayudar al alumno a adquirir un conocimiento del lenguaje y un uso fluido». Este tipo de gramática partirá de las científicas, pero las transformará en aras de ofrecer un mejor aprendizaje al alumnado, teniendo en cuenta factores como la edad o los objetivos que estos quieren perseguir. Sus características serían, como recoge Ernesto Martín Peris (1998: 27-28):

1. Su propósito consiste en facilitar la comprensión tanto del sistema de la lengua como de sus distintos usos por parte de hablantes no nativos.
2. Para ello efectúa una selección de contenidos que se guía por estos criterios:
 - *actualidad*: el estado actual de la lengua y sus usos,
 - *descripción*: el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos,
 - *frecuencia*: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos,
 - *relevancia comunicativa*: valores comunicativos más frecuentemente asociados a determinadas formas de expresión,
 - *información para el destinatario*: otros fenómenos que los que contiene una gramática descriptiva o normativa para hablantes nativos.
3. Atiende a los fenómenos de variación lingüística, recogiendo usos tanto orales como escritos e informando sobre registros sociales y adecuación al contexto.
4. Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático), estableciendo las necesarias relaciones entre ellos.
5. Adopta e integra las aportaciones más útiles de los distintos modelos teóricos: estructuralismo, generativismo, lingüística del texto, etcétera.
6. Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuadas a las posibilidades de comprensión del destinatario. Los criterios de claridad y efectividad prevalecen sobre el de rigor científico.
7. En algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones
8. Toma en consideración el conocimiento implícito de la gramática de su L1 que tiene el lector.

El profesor va a incrementar su labor y su relevancia, ya que será el encargado de adaptar los conocimientos gramaticales al alumnado en vez de transmitirlos directamente. Hay que señalar que en su mano queda optar por este tipo de enfoque, al igual que reposa en él la elección de metodología y la forma de evaluar los contenidos que los estudiantes aprenden.

2.6. EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA EVALUACIÓN

Como hemos podido comprobar, la gramática ha ocupado un lugar esencial en la enseñanza del español. El baremo del conocimiento del idioma se condicionaba a la cantidad de conocimientos gramaticales que poseía un alumno, pero en las últimas décadas esta forma de evaluar el aprendizaje ha variado, a la par que ha variado el concepto de evaluación.

En un primer momento, la evaluación era identificada con la realización de un examen y se comprobaba el nivel de los alumnos verificando si estos eran capaces de superar este examen o no. Juan y Ángel Eguiluz Pacheco (2004a: 1007) definen esta relación como «una perspectiva antigua y simplista» de lo que es el proceso de evaluación, pero coherente a la época en la que surge. Actualmente, con la aparición de nuevas metodologías, debemos comprender la evaluación como un proceso mediante el cual vertebramos la enseñanza-aprendizaje, y así lo defiende José María Toro Alé (1983: 277):

La evaluación [...] no debe tender a una finalidad simplemente sumativa o de pronóstico; debe ser, más bien, un medio de favorecer el progreso del alumno, detectando las insuficiencias y promoviendo las estrategias de actuación necesarias y precisas para poder resolverlas de manera satisfactoria. En este sentido, nuestra orientación se encamina más hacia una evaluación de índole formativa que de control y puntuación.

Continuando con esta idea, Juan y Ángel Eguiluz Pacheco (2004a: 1009) afirman que la evaluación debe entenderse como un «instrumento de orientación y control que permite la mejora del modelo educativo». No consistirá únicamente en la realización de pruebas de nivel que midan el grado de dominio que tienen los alumnos en el idioma, sino que también será una evaluación continuada del proceso enseñanza-aprendizaje (de la progresión, método, rendimiento, materiales, objetivos, etc.).

Dentro de las aulas, como hemos señalado en el apartado anterior, vamos a enfocar la enseñanza hacia su uso comunicativo, para que los alumnos sepan aplicar los conocimientos que les estamos aportando en contextos reales. La evaluación tendrá que centrarse en comprobar si verdaderamente es esto lo que están aprendiendo:

Siguiendo a Brown, un examen comunicativo es aquel que evalúa al alumno no por su conocimiento de las estructuras gramaticales, sino por su capacidad de utilizarlas; que está basado en muestras de lengua reales en contextos naturales, incluyendo variedad de registros y situaciones, y variedad de funciones; que integra

por igual las cuatro subcompetencias de la competencia comunicativa (subcompetencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica} y las cuatro destrezas (expresión y comprensión oral, y expresión y comprensión escrita) (Brown 1987: 230-1, en Castaño Torrado, Fernández Dobao y Ferrán Fariña, 1999: 368)

No se aplicará únicamente a los exámenes; durante todo el proceso de evaluación deberá intentarse que los alumnos integren su competencia gramatical en las otras competencias. Esta evaluación se podrá realizar, siguiendo la clasificación de Juan y Ángel Eguiluz Pacheco (2004b: 1027), mediante pruebas de puntuación objetiva, que únicamente tendrían una respuesta correcta, y pruebas subjetivas, en las cuales no se podrá predecir la respuesta y cuya valoración dependerá de aplicar a la hora de corregirlas unos criterios de evaluación.

En relación con estas pruebas, debemos señalar que, si bien tradicionalmente los ejercicios estructurales (abundantes en las objetivas) han permitido que los profesores puedan medir de forma imparcial la competencia en gramática de los alumnos, muchos de ellos desatienden lo comunicativo y no incluyen contextos reales de utilización. Este es el motivo por el cual preferimos una evaluación continua basada en pruebas subjetivas, aunque consideramos que existen ejercicios estructurales contextualizados que pueden servir para afianzar los conocimientos gramaticales de los alumnos. Creemos que trabajar la gramática de otra forma, que implique la comunicación real y que use la creatividad para motivar a los alumnos, es la más adecuada para el aula de ELE.

3. EL PENSAMIENTO CREATIVO EN LAS AULAS DE ELE

3.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CREATIVIDAD?

En este apartado intentaremos proporcionar una definición lo más contrastada posible del concepto de *creatividad*, aunque como afirma Carlos Alonso Monreal (en Rabadán Anta, 2011: 8) «[e]l de la creatividad es uno de esos conceptos que parecen sencillos y fáciles cuando no se intenta definirlos y que se complican y resultan tortuosos cuando se quiere acotarlos con rigor».

Es un término que ha sido estudiado desde distintos ámbitos, dado que se puede abordar, por ejemplo, desde la neurociencia o desde la filosofía. Consideramos que para lograr una mejor comprensión de lo que en este trabajo entenderemos por creatividad resulta necesario realizar un repaso histórico por los distintos sentidos que ha tenido el término hasta alcanzar la época actual.

3.1.1. La evolución histórica de la creatividad

Debemos entender, en primer lugar, que suponer que existe una facultad para crear en los seres humanos ya implica reconocer que estos van a tener una capacidad que en épocas antiguas solo era atribuida a los dioses u otorgada por estos. En la Antigua Grecia no existía la tan extendida convención de que un artista es un creador:

Un artista se diferenciaba de un creador, según los antiguos [...] el concepto de creador y de creatividad implica libertad de acción, mientras que el concepto griego de artista y de las artes suponía una sujeción a una serie de leyes y normas. El arte se definía como «la fabricación de cosas según unas normas», conocemos muchas definiciones de este tipo que han sido halladas en escritos antiguos. La diferencia entre un artista y un creador sería pues dual: el artista no crea, sino que imita y se rige por leyes, no por la libertad. (Tatarkiewicz, 1997: 279)

Se concibe el arte como una habilidad que se desarrolla mediante la práctica de unas normas, pero en esta concepción no existe ningún atisbo de creatividad, dado que es imitación (*mímesis*) de la realidad. Sin embargo, Wladyslaw Tatarkiewicz (1997: 280) nos explica que en esta época sí que se entendía que en la poesía el autor creaba algo nuevo en su arte, y disfrutaba de una verdadera libertad compositiva.

Esta misma concepción se va a mantener durante el Imperio Romano y la Edad Media, época en la que la influencia cristiana mantiene que la capacidad de crear únicamente la va a tener Dios y que solo algunos hombres pueden percibir las reglas que este establece y elaborar con ellas su arte.

La concepción más generalizada de lo que es la creatividad proviene del Renacimiento, cuando los artistas reivindican su capacidad creativa y su libertad artística. No conseguían, sin embargo, dar con el término acertado que expresara esta nueva concepción sobre la creatividad, de tal manera que usan términos como «inventar» o «proporcionar su visión de la naturaleza». Como señala Tatarkiewicz (1997: 283), el primero que usó el término *crear* fue el poeta polaco, también teórico de la poesía, Maciej Kazimierz Sarbiewski (1595-1640):

No sólo escribió que el poeta «inventa» (*confingit*), «construye según un estilo» (*quiodammodo condit*), sino que también dijo, invocando finalmente la expresión, que el poeta «crea algo nuevo» (*de novo creat*) (*De perfecta poesi*, 1.1). Él fue el único que se aventuró a emplear la expresión. Añadió incluso que el poeta crea...«tal y como lo hace Dios» (*instar Dei*).

Sin embargo, este término siempre aparecía relacionado con la poesía, y no con alguna de las otras artes. No es hasta el siglo XVIII cuando se va a aplicar a otros artistas, en este caso ligado al concepto de imaginación, aunque todavía, como indica Tatarkiewicz (1997: 284), va a encontrar detractores al uso de la palabra «crear», especialmente en Francia;

La resistencia tenía, sin duda, un triple origen. Un origen era lingüístico: la expresión «creación» estaba reservada en el uso contemporáneo a la creación *ex nihilo* que era inaccesible al hombre. La segunda fuente era filosófica: la creación es un acto misterioso, y la psicología de la Ilustración no admitía misterios. Finalmente, el tercer origen era artístico: los artistas de la época estaban sujetos a reglas, y la creatividad parecía irreconciliable con las reglas. Esta última objeción fue la más débil, pues se comenzaba a caer ya en la cuenta de que las reglas eran, en un análisis final, una invención humana.

En el XIX sí que va a ser aceptado de manera globalizada para designar a todo tipo de artista y es cuando se van a formar los términos «creativo» y «creatividad». En el siglo siguiente y hasta la actualidad va a aplicarse también a ámbitos no estrictamente artísticos, como puede ser la ciencia o la política, recuerda Tatarkiewicz (1997: 286).

3.1.2. Reflexiones actuales sobre la creatividad

Esta nueva concepción de lo que es ser creativo y a quién o quiénes se puede aplicar dicha cualidad ha experimentado una nueva evolución. El concepto ha sido muy estudiado en el siglo XX por diferentes pensadores y desde distintas áreas de conocimiento.

M.^a Teresa Esquivias Serrano (2004) aborda en su artículo un repaso por las distintas definiciones que se han aplicado a la creatividad desde el siglo XX hasta hace algunos años, comenzando el siglo XXI. Aunque Weithermer en 1945 ya hablaba del «pensamiento productivo», no va a ser hasta Guilford en 1952 (en Esquivias Serrano, 2004: 4) cuando se proporcione una primera definición de creatividad: «La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente».

De todas las definiciones que recoge esta autora, nos gustaría destacar la de Saturnino de la Torre (1999) (en Esquivias Serrano, 2004: 6) por crear una imagen un tanto poética que expresa la ingente cantidad de posibilidades que nos proporciona trabajar con la creatividad: «Si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, creatividad sería como un océano de ideas desbordado por un continente de palabras».

A pesar de todas las definiciones que nos proporciona este artículo, creemos que es la de Carlos Alonso Monreal (2000) (en Corbalán Berná, 2008: 14) la que mejor define lo que se entiende actualmente por creatividad: «La capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas».

Así pues, podemos sumarnos a la reflexión que realiza Tatarkiewicz (1997: 292) de que actualmente lo que «distingue a la creatividad en todos los campos, tanto en la pintura como en la tecnología, es la *novedad*: la novedad que existe en una actividad o

en una obra». Sin embargo, no debemos olvidar las palabras de Robert Weisberg (1987: 5), de que esa novedad no va a ser por sí misma creativa, sino que debe servir para solventar un problema previo existente:

[L]a solución dada ha de serle nueva a la persona implicada; la facultad creadora comporta algo más que la repetición de una solución antigua. Segundo, no basta con que tal respuesta sea novedosa: la solución tiene verdaderamente que resolver el problema. Si estoy tratando de lograr que mi coche se ponga en marcha, una respuesta original a tal problema pudiera consistir, quizá, en darme cabezadas contra la pared. Tal vez otras personas la considerasen original. Incluso pudiera ser que tal técnica nunca hubiera sido utilizada anteriormente, al menos en ese contexto. Sin embargo, esta solución, novedosa o no, no resuelve el problema que interesa; por consiguiente, no es creativa.

La creatividad entonces va a surgir de la novedad a la hora de solucionar problemas, pero esta novedad no va a ser *ex nihilo*, como postulaba la interpretación religiosa medieval del término, sino que, como afirma Weisberg (1987: 15-16), se entenderá como la actividad resultante de procesos de pensamientos ordinarios de individuos ordinarios:

Esta [...] concepción carga el énfasis en la dependencia de los actos creativos respecto de la experiencia previa y en la gradual evolución de una respuesta creativa basada en la experiencia pasada. No han de darse necesariamente grandes saltos de la intuición, sean conscientes o inconscientes. Por el contrario, la acción creadora es lenta y progresiva o «incremental», [...] la forma habitual de tratar un problema va evolucionando gradualmente hasta convertirse en algo nuevo. Se deduce de aquí que no podemos enseñar creatividad a la gente haciéndola romper con su experiencia previa, porque la experiencia previa constituye la base desde la cual emprendemos la solución de los problemas (aunque el enfoque inicial pueda ser incorrecto) y merced a lo cual vamos después modificando las soluciones incorrectas.

Se destierra, por lo tanto, la idea de que existen personas con un don especial para la creatividad o de que existe un elemento divino que las inspira, dado que su creatividad no parte de la nada y lo que realiza son evoluciones de estos conocimientos previos. Bien conocida es la frase de Picasso sobre que «la inspiración existe, pero debe encontrarte trabajando»; esto quiere decir que la creatividad llega con la continuidad en una habilidad o en un trabajo, algo que es extrapolable a lo universal; tal como explica Weisberg (1987: 191) todas las personas podrían entonces desarrollar su creatividad mediante la dedicación a una tarea:

Aunque puedan existir algunas facetas que confieran carácter verdaderamente extraordinario a los individuos creativos, comparados con el resto de la población, es muy posible que los rasgos diferenciales se deban a pericias y facultades muy específicas, y a su nivel de motivación, más que una capacidad creativa general que

pudiéramos llamar *genialidad creadora*. Tal vez lo que suceda sea que el individuo extraordinariamente creativo es extraordinariamente bueno en alguna de las pericias necesarias para realizar magníficos trabajos en un determinado dominio. Sin embargo, una vez más, estas pericias extraordinarias no serán relevantes en todos los problemas en los que el individuo trabaje, lo que significa que habrá ocasiones en las que el «genio creador» solamente pueda producir obras ordinarias.

La constancia constituiría entonces una característica principal en el desarrollo de la creatividad, aunque esta cualidad sería algo inherente a todo ser humano. En palabras de Alonso Monreal (en Rabadán Anta, 2011: 12):

Creo que interesa resaltar que la creatividad no es una característica que puede impunemente tenerse o no tenerse, ni es simplemente una metodología que podemos utilizar o no, sino que es una forma de ser sin la cual la vida humana no llega a realizarse en plenitud. Sin creatividad el individuo es solo un robot o un conjunto de mecanismos.

Después de todas las vicisitudes históricas que ha experimentado el término y de las investigaciones a las que se ha sometido en las últimas décadas, nos adherimos a la reflexión que realiza Saturnino de la Torre (1999: 197):

lo más relevante es que hemos aprendido a ver la creatividad como una cualidad que trasciende al individuo. La creatividad no es sólo la aptitud personal a la que nos ha acostumbrado la psicología de mediados de siglo, sino que es ante todo una actitud, un estilo de vida, un clima, una cultura, un valor, una forma de afrontar y resolver problemas; en suma, un bien social que es preciso fomentar para asegurar el crecimiento de los pueblos. Por eso, educación y creatividad han de estar inseparablemente unidas si queremos construir el futuro.

3.2. LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Después de lo expuesto en los apartados anteriores, debemos plantearnos que si la creatividad existe en todas las personas y es posible desarrollarla mediante el trabajo constante, entonces puede enseñarse. Edward de Bono (1994: 65-66) va a luchar contra la concepción a veces tan extendida de que la creatividad no se puede enseñar, que tiene una naturaleza esencialmente genética:

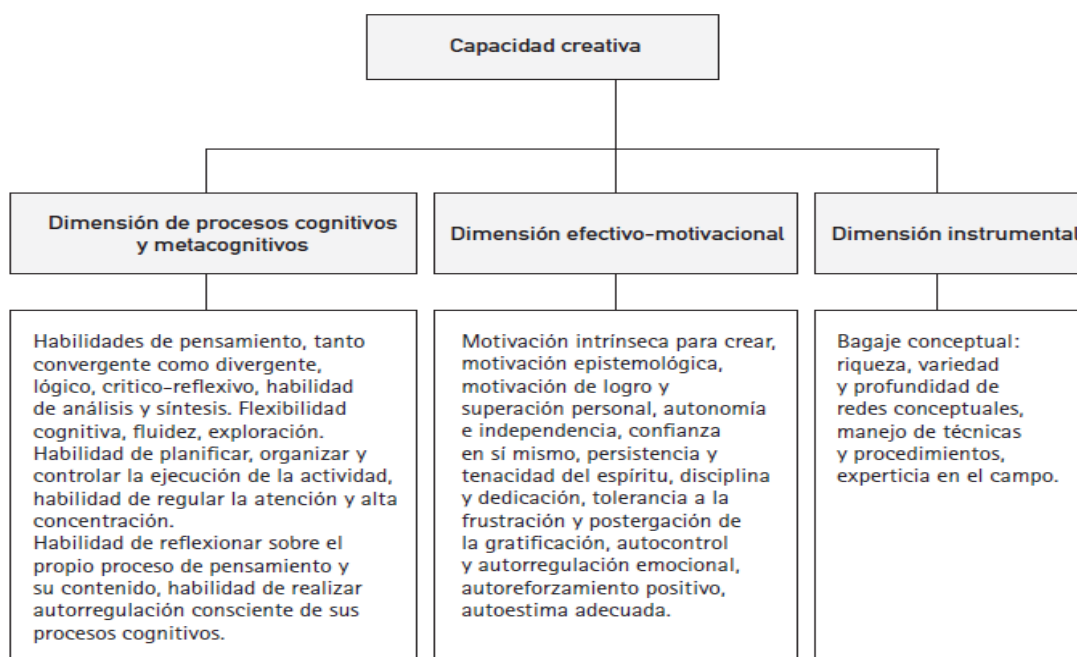
Este falso concepto es en realidad muy conveniente, porque nos libera de la necesidad de fomentar la creatividad. Si se trata de una condición natural, no tiene sentido el esfuerzo para cultivarla o mejorarla. [...] Es más o menos lo mismo que decir que no se puede enseñar matemáticas porque los genios matemáticos como Poincaré no pueden ser producidos a voluntad. [...] Evidentemente, si no fomentamos la creatividad, la capacidad creativa dependerá en un todo del talento “natural”. Pero si proporcionamos entrenamiento, estructuras y técnicas sistemáticas, podremos superar el nivel general. Algunas personas serán mejores que otras, desde luego, pero todas habrán adquirido cierta capacidad creativa.

El entrenamiento de la técnica creativa en los alumnos requerirá, por lo tanto, de su práctica continuada en el aula, hasta que desaparezcan la rigidez y la artificiosidad iniciales y sea interiorizada por los estudiantes. Será entonces cuando el aprendizaje se convierta en verdaderamente eficaz, puesto que pasará a estar centrado en el producto y no en la forma de conseguirlo. Además, la creatividad, como nos recuerda José María Toro Alé (1983: 249), tiene la ventaja de no cansar en su práctica, ya que no se basa en mecanismos de repetición, como sucede en otro tipo de técnicas. Entonces, ¿por qué no fomentarla en la clase de idiomas? Máxime si consideramos que una de sus características es la resolución de problemas, y ¿qué problema mayor al que enfrentarse que producir nuevas construcciones comunicativas en una lengua extranjera?

En palabras de Rafael Rabadán Anta (2011: 31), el trabajo en creatividad tiene el beneficio de que «mejora nuestra autoestima, con la subsecuente ganancia de felicidad y salud psicológica». Debemos tener en cuenta también que las actividades creativas constituyen un factor esencial de motivación para los alumnos. El aburrimiento en las aulas se debe afrontar proporcionando a los alumnos actividades que les atraigan, que les resulten motivadoras. Como defiende Isabel Iglesias Casal (2014: 356), este es el caso de las tareas creativas:

[S]on activadoras, frente a otro tipo de actividades más pasivizantes; son, además, actividades multidimensionales que desarrollan la flexibilidad del pensamiento y constituyen un buen agente de socialización porque implican la participación de todos los sujetos.

Y no únicamente va a ser positiva para la dimensión afectivo-emocional, sino que la capacidad creativa también va a influir en la dimensión cognitiva y en la dimensión instrumental de los alumnos, como vemos en el siguiente esquema:



(FUENTE: Klimenko, 2008: 200)

Sin embargo, como nos recuerda Isabel Iglesias (2014: 351) para poder potenciar el desarrollo de todo lo que conlleva el trabajo de la creatividad, debemos tener en cuenta que «el potencial creativo se activa y se modifica de acuerdo al contexto, por tanto, ninguna persona es creativa en el mismo grado y en el mismo sentido en ambientes y tiempos diferentes». La creación de un contexto educativo adecuado será entonces uno de los primeros aspectos que deberemos atender. Rabadán Anta (2011: 92-93) señala algunas de las características que se deberían establecer desde el primer día:

1. **Ambiente:** buscar un local de tamaño adecuado, cómodo, a buena temperatura, que cree “atmósfera”.
2. **Reducir la intimidación:** fomentar relaciones interpersonales amables, tolerantes, desinhibitorias, directas, no jerarquizantes-
3. **Liderazgo distribuido:** todos los miembros deben sentirse capaces, importantes para la acción conjunta.
4. **Formulación de objetivos:** deben establecerse con claridad y requiriendo la implicación de todos los miembros.
5. **Flexibilidad:** actitud que facilite la adaptación constante a nuevos requerimientos, talante abierto, sin rigidez, asertivo en definitiva.
6. **Consenso:** acuerdo entre todos, “clima grupal”, sensación de sinergia.
7. **Evaluación continua:** valorar los logros parciales alcanzados para introducir cambios oportunos y conseguir impresión de avance.

Si ya tenemos claros los beneficios que una enseñanza creativa aporta a los alumnos de manera individual y grupal, y ya hemos establecido un contexto adecuado

en el que se pueda desarrollar, debemos centrarnos ahora en elegir un modelo de enseñanza.

Nos parece adecuada la propuesta de Francisco Menchén Bellón (1998: 64), que estableció el *modelo IOE* en el que la Imaginación («la flexibilidad para relacionar las vivencias y experiencias»), la Originalidad («el modo personal de elaborar los contenidos del pensamiento») y la Expresión («la disposición para captar estímulos y expresarlos con sensibilidad») son los elementos fundamentales que se alían para estimular la creatividad, que define como «la capacidad para captar la realidad y generar y expresar nuevas ideas, valores y significados». Para Menchén Bellón (1998: 24), las ideas creativas van a desarrollarse mediante tres vías:

- **Vía multisensorial:** mediante la expresión de sus sensaciones, sentimientos y emociones.
- **Vía intelectual:** mediante el uso de su intuición, imaginación y pensamiento.
- **Vía ecológica:** mediante la identificación y descubrimiento de la naturaleza y la cultura de su entorno.

A pesar de dirigir su investigación a la enseñanza escolar en general, incluye en su propuesta una serie de modelos de actividades creativas destinadas al aprendizaje de idiomas que podemos aplicar a la clase de ELE o tomarlas como inspiración para elaborar las nuestras propias:

Actividades creativas
<p>OBJETIVO I: Desarrollar los sentidos</p> <ul style="list-style-type: none">• Escuchar canciones modernas en lenguaje original.• Investigar sobre las costumbres del país.• Resumir un cuento.• Discriminar la orientación y ritmo de las frases.• Elaborar un mural monográfico.• Construir dispositivos para un cuento típico del país.
<p>OBJETIVO II: Fomentar la iniciativa personal</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocer la vida de inventores/escritores/ músicos/ artistas sobresalientes.• Crear un diálogo a partir de situaciones.• Transcribir un diálogo en forma narrativa, y viceversa.• Conversar libremente sobre un tema conocido.• Construir un texto escrito para ser representado.

OBJETIVO III: Estimular la imaginación

- Visualizar imágenes típicas.
- Imaginar el principio, intermedio o final de una historia cuando falta una de estas partes.
- Elaborar poemas personales y/o en equipo, a partir de un poema estudiado.
- Cantar canciones modernas.
- Componer un cuento.
- Inventar personajes típicos del país nativo.

(FUENTE: Menchén Bellón, 1998: 124)

Si llevamos al aula estos planteamientos, ya tenemos todos los ingredientes para proporcionar a los alumnos un aprendizaje creativo. Rafael Rabadán Anta (2011: 29) indica que a veces es posible que nos encontremos con la reticencia de algunos estudiantes, dado que pueden existir en ellos algunos temores, como el miedo al hacer el ridículo, a parecer infantiles o a no ser lo suficientemente creativos. En estos casos recaerá en la figura del profesor el deber de fomentar el desarrollo de la creatividad de manera paulatina, siempre respetando las diferencias de carácter de los alumnos y sin exponerlos a situaciones demasiado forzadas dentro del aula (puesto que un estímulo de estas características sería contraproducente), de manera que se vaya incentivando el liberar la creatividad y el compartirla con el resto de la clase, si bien es cierto que con el desarrollo del curso, al ir conociéndose mejor el grupo, estos factores personales generalmente disminuyen.

De todo lo mencionado en este capítulo sobre la creatividad, debe permanecer con nosotros la idea de que es una capacidad inherente al ser humano que se puede desarrollar y que sirve para proporcionar soluciones novedosas a problemas cotidianos. Su utilización en las aulas es motivadora para los estudiantes y que, por ello, consideramos que basar la enseñanza en ella puede redundar en la mejora del aprendizaje del Español como Lengua Extranjera.

4. LA INTRODUCCIÓN DE LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN ELE

Si, como hemos visto, la creatividad es tan beneficiosa para el aprendizaje de los alumnos, y la gramática es imprescindible para que avancen en su nivel de español, lo más natural resulta que en el aula ambas se combinen. Debemos señalar que aunque se han realizado distintos estudios sobre la creatividad gramatical (tanto en hablantes nativos como extranjeros), no encontramos trabajos dedicados a analizar las ventajas o los inconvenientes de la aplicación de la creatividad en la gramática que se enseña en ELE.

Esto nos resulta sorprendente, dado que los propios profesores perciben la gramática como uno de los contenidos que mayor preocupación causa a los alumnos. Alfredo Ignacio Álvarez Menéndez (2013: 20) señala alguno de los reproches que en ocasiones realizan los profesores:

[L]a gramática les resulta muy aburrida y pesada a los alumnos o se trata de un conocimiento poco instrumental con el que no serán capaces de producir espontáneamente sus mensajes en situaciones cotidianas fuera del aula.

Sin embargo, también afirma que a menudo los alumnos piden explicaciones gramaticales al profesor; les dan seguridad y articulan su avance en la lengua. Esta seguridad viene dada porque se ha extendido la idea de que conocer la gramática es conocer la lengua extranjera que se estudia, de tal manera que puede originarse una gran variedad de emociones en los alumnos respecto a su aprendizaje:

[L]os estudiantes de E/LA han tendido a mitificar la gramática. Ellos demuestran en gran parte, sentimientos de miedo, frustración, inseguridad, resignación, júbilo, impotencia, superación, todos relacionados a la gramática (Sánchez, 2008, p.30, en Aguiar Falcão, Moreira da Silva y da Silva Freire, 2015: 5-6)

Si la enseñanza de la gramática despierta estos sentimientos tan diferentes en los alumnos, la labor del profesor residirá en potenciar los positivos. En este momento la incorporación de la creatividad en el aula desempeñará un papel importante. Servirá para restar miedos, dado que el alumno ya no se enfrentará a una evaluación en la que solo hay una respuesta correcta posible. Tampoco sentirá frustración al ir aprendiendo de forma paulatina todos los conocimientos gramaticales y al ser capaz de ver los progresos que va realizando en la lengua española al elaborar sus creaciones. Las inseguridades disminuirán o serán compartidas, al incentivarse en el aula una enseñanza más abierta en la cual la interacción de los alumnos adquiera mayor relevancia. Y, finalmente, la resignación y la impotencia tampoco tendrán cabida en la enseñanza creativa, puesto que siempre existirá más de una solución acertada y la imaginación de los alumnos siempre proporcionará algún tipo de respuesta que podrá ser analizada en el aula.

Por todo ello creemos que la integración de la creatividad y la gramática en las aulas de ELE es un ámbito de estudio en el que se precizaría ahondar en subsiguientes investigaciones, más allá de la defensa que estamos realizando en el presente trabajo sobre el tema.

4.1. ANÁLISIS DE MANUALES DE ELE

Llegados a este punto y dada la escasez de investigaciones sobre la conexión de creatividad y gramática en las aulas de ELE, consideramos importante realizar una breve indagación sobre cómo ha sido tratada la enseñanza de la gramática en distintos manuales de aprendizaje de español como lengua extranjera, para comprobar si se ha optado en ellos por un acercamiento creativo o si siguen aproximaciones más tradicionales.

Hemos realizado una selección de libros que abarcan distintos niveles educativos para comprobar si la incidencia de actividades creativas aumenta según avanza el nivel, si también varía dependiendo de la editorial, de la fecha de publicación o de la intención con la que se compuso el libro.

Los manuales que hemos revisado son los siguientes:

- *Aprende gramática y vocabulario 1*. Francisca Castro Viúdez. Madrid: SGEL, 2004
- *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*. Concha Moreno y Martina Tuts. Madrid: SGEL, 1995
- *Gramática en contexto*. Claudia Jacobi, Enrique Melone y Lorena Menon. Madrid: Edelsa, 2011
- *Nuevo Avance 5*. Concha Moreno, Piedad Zurita y Victoria Moreno. Madrid: SGEL, 2011
- *Nuevo Avance. Básico*. Concha Moreno, Victoria Moreno y Piedad Zurita. Madrid: SGEL, 2010
- *Rápido. Curso Intensivo de Español (libro del alumno)*. Lourdes Miquel López y Neus Sans Baulenas, Barcelona: Difusión, 1994
- *Sueña 4. Cuaderno de ejercicios*. Ana Blanco Canales, María Carmen Fernández López y María Jesús Torrens Álvarez. España: Anaya ELE, 2010
- *Uso de la gramática española. Junior elemental*. Ramón Palencia. Madrid: Edelsa, 2001

Dentro de esta selección de manuales, comenzaremos por analizar los libros dedicados al nivel inicial, que además son los más numerosos: *Rápido*, *Nuevo Avance Básico* y *Aprende*. De estos tres libros, el segundo abarca los niveles A1 y A2 según el *Marco Común Europeo de Referencia* y el tercero, únicamente el nivel A1. Los tres tienen como destinatarios alumnos jóvenes y adultos, por lo que la forma de trabajar los contenidos debería ser similar en todos.

Debemos señalar que *Rápido*, que se basa en una metodología comunicativa, se editó en 1994, por lo que no va a seguir las indicaciones del *Marco Común Europeo de Referencia* (2001 en las versiones inglesa y francesa; 2002 en español), así que cuando marca el nivel al que está dirigido este va a ser «básico» (equivaldría, pues, a un A1-A2). Las otras dos obras sí que van a seguir el *MCER*, y *Nuevo Avance Básico* también el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

Es de destacar que *Rápido* promueve un acercamiento inductivo a la enseñanza de la gramática; a partir de las actividades los alumnos van a ir extrayendo la teoría, que se

proporciona en un momento posterior de la unidad. Los otros libros van a seguir un método deductivo, proporcionando antes la teoría, aunque en *Nuevo Avance Básico* se proponen unas actividades introductorias a las unidades en las cuales los alumnos ya van a tener que poner en práctica los nuevos conocimientos gramaticales.

De los tres manuales, el que menos actividades creativas presenta para la enseñanza de la gramática es el de *Aprende*. Todos los ejercicios son estructurales, ya sea de huecos, de unir o de elaborar oraciones con unas palabras dadas siguiendo un modelo. Aun así, hemos encontrado algunas actividades algo más creativas. Una de ellas, para trabajar el futuro de indicativo, pide a los alumnos que imaginen cómo será su vida dentro de cincuenta años y una segunda, para trabajar el pretérito imperfecto, pregunta a los alumnos que indiquen seis cosas que hacían cuando tenían diez años.

Hay que señalar que este manual se centra en la práctica de la destreza escrita. En todo el libro no hemos encontrado un ejercicio para practicar las destrezas orales ni para interaccionar con los compañeros. En cambio, en *Rápido*, a pesar de ser anterior, sí encontramos actividades para trabajar las cuatro destrezas desde un enfoque comunicativo. Los ejercicios estructurales son escasos y tienden a ser de unir, más que de rellenar huecos. Encontramos algunas actividades que sirven para desarrollar la creatividad de los alumnos a la vez que estos ejercitan los contenidos gramaticales. Por ejemplo, para trabajar el pretérito perfecto compuesto, los alumnos a partir de unos dibujos deben imaginar que es uno de sus compañeros el que se encuentra en esa situación e inventar qué preguntas harían. Después, deben hacer hipótesis sobre lo que sucedió en otras escenas.

Algo similar encontramos en *Nuevo Avance Básico*. A diferencia de los manuales anteriores, la presentación de este es a todo color y con multitud de imágenes que hacen más atractivo el aprendizaje. Encontramos actividades para practicar las distintas destrezas combinadas. En la sección presente en cada unidad titulada *Practicamos los contenidos* se ejercitan los contenidos gramaticales explicados mediante ejercicios estructurales, generalmente de huecos. En la sección *De todo un poco* se proponen actividades para practicar todas las destrezas y una o dos actividades creativas por unidad. Hay que señalar que estas actividades creativas muchas veces son de elaborar una redacción, pero también se proponen algunas actividades lúdicas.

Una de estas, por ejemplo, consiste en escribir sobre una profesión con ayuda del diccionario y el resto de compañeros debe adivinarla. De esta forma se practica el presente de indicativo y la descripción. Otra actividad consiste en redactar una nota para el vecino con indicaciones de lo que tiene que hacer en la casa del alumno mientras este está de vacaciones, con lo que van a practicar el uso del imperativo. Una de las últimas actividades presentes en el manual es que los alumnos, por grupos, preparen un diálogo sobre cómo organizarían una fiesta de despedida para sus compañeros, a partir de un modelo. Con esta actividad los alumnos pondrán en práctica todos los conocimientos gramaticales que han aprendido durante el curso.

De nivel básico es también *Uso de la gramática española Junior*, aunque en este caso está dirigido a un público infantil, lo que condiciona un formato caracterizado por la abundancia de imágenes y la sencillez de las instrucciones y las explicaciones. Los ejercicios que acompañan a cada unidad son todos de tipo estructural, sin practicarse ninguna destreza más allá de la escrita (y esta, sin realizar ninguna redacción), algo que sorprende dado que el libro está enfocado a la enseñanza infantil. La expresión e interacción orales aparecen en un apéndice final titulado *Actividades*, en el cual se recogen propuestas más lúdicas que permiten la comunicación entre los alumnos. Sin embargo, no aparece ningún criterio sobre cuándo usarlas, en qué momento del temario, por lo que la decisión se dejaría al criterio del profesor.

Estas actividades finales están más enfocadas a la práctica del vocabulario, aunque también pueden servir para practicar la gramática. Una de ellas consiste en que, por parejas, uno de los alumnos imagine y dibuje un extraterrestre. Tendrá que describírselo al compañero y este tendrá que dibujarlo a partir de esa descripción.

Regresando a un alumnado más adulto, dentro del nivel intermedio (B2.1) tenemos el manual *Nuevo Avance 5*. Pertenece a la misma colección que el *Básico* y está realizado por las mismas autoras, lo que supone que sus rasgos van a ser muy similares a ese. La estructura de las unidades es prácticamente igual, sin embargo, en este caso dentro del apartado *Practicamos los contenidos gramaticales*, además de ejercicios estructurales, en ocasiones encontramos alguna actividad más creativa. Por ejemplo, para trabajar los verbos de influencia, hay una actividad por parejas en la que los estudiantes tienen que completar una serie de frases de la forma que ellos deseen mediante el uso del infinitivo y otras mediante el presente o el pretérito imperfecto de

subjuntivo. A pesar de ello, debemos señalar que la práctica de las destrezas orales sigue manteniéndose en *De todo un poco* en mayor proporción. Va a ser además en esta sección donde volvamos a encontrar actividades que promuevan el pensamiento creativo en los alumnos. Algunas de ellas también las encontraremos en la parte final del libro, en un apéndice de *Otras actividades*, en la que hay una, por ejemplo, en la que se divide a la clase por grupos y se les entrega un cuadro con distintas joyas, alimentos, ropa y momentos del día. Los alumnos tendrán que descubrir el significado de esas palabras, imaginar una cultura e inventar ritos o tradiciones que existirían en esa cultura usando los elementos presentes en el cuadro u otros, trabajando las oraciones subordinadas al indicar qué función tendrían estos.

Si seguimos aumentando de nivel según el *MCER*, encontramos el cuaderno de actividades *Sueña*, de nivel C1. En este libro vamos a hallar únicamente ejercicios para trabajar los contenidos teóricos del *Libro del alumno*. La mayor parte de ellos va a ser de tipo estructural, aunque también encontraremos algunos de redacción más creativos. Por ejemplo, se pide a los alumnos que creen diálogos a partir de distintas situaciones:

Pablo llama a Juan para agradecerle que le fotocopiara los apuntes de clase, y aprovecha para pedirle otro favor: que le deje el libro que ha mandado leer el profesor. Juan le dice que no podrá y se disculpa por ello. (Blanco Canales, Fernández López y Torrens Álvarez, 2010: 87)

Sin embargo, en este manual, a pesar de ser de un nivel superior dirigido a alumnos que tienen más herramientas a su disposición para construir en español de una forma más libre, no encontramos muchas actividades creativas o actividades que impliquen el uso de las destrezas orales. Esto quizás sea debido a que el cuaderno pueda estar orientado a tareas de ampliación de los contenidos que los alumnos realizarían de manera individual en sus hogares.

Dentro del nivel avanzado se situaría también *Curso de perfeccionamiento*. En este libro se combinan los ejercicios estructurales y las actividades creativas, en el apartado *Situación* y el de *Otras actividades*, aunque también aparecen insertadas en el resto de secciones. Una de las actividades creativas, por ejemplo, consiste en la elaboración de historias breves a partir de distintas frases en las que se realizan conjeturas. Otra actividad proporciona una lista de objetos imprescindibles para realizar una escalada en Asturias. Se pide a los alumnos que, por grupos, elijan diez objetos que consideren que no pueden faltar en la escalada, debatan sobre la elección entre ellos y

posteriormente en gran grupo y, para finalizar, que describan una región de su país de origen igual que en un texto que se les proporciona sobre Asturias.

El último libro, *Gramática en contexto*, más que un manual de enseñanza de ELE es un compendio de cuestiones gramaticales acompañadas por ejercicios, dado que abarca todos los niveles reconocidos en el *MCER*. Dentro de cada unidad encontramos ejercicios estructurales para practicar la gramática, pero también una actividad más creativa en el apartado *Aplica*. Por ejemplo, para ejercitar el pretérito pluscuamperfecto, los alumnos deben realizar un relato sobre cómo fue su primera cita con un chico o una chica, en el cual deben incluir información sobre el lugar en el que quedaron, los preparativos, los sentimientos que tenía antes de la cita, etc. o, para trabajar las oraciones condicionales con *si*, deben completar una serie de inicios de oración con sus opiniones, pensamientos, etc. Hay que señalar que en este manual vuelve predominar la práctica de las destrezas escritas en detrimento de las orales.

Después de realizar el análisis de los manuales, hemos podido comprobar que la frecuencia de actividades creativas no va a depender del nivel; tampoco de la fecha de publicación, puesto que en *Rápido*, que es el más antiguo, encontramos más actividades creativas que en otros posteriores; ni de la editorial, tanto *Aprende* como los de *Nuevo Avance* pertenecen a la misma y la presencia de actividades creativas es muy distinta entre manuales. Lo que más va a repercutir será la intención con la que se compone el libro, el enfoque que van a adoptar los autores para la enseñanza del español. Son ellos quienes van a dar prioridad a la enseñanza o no de distintas destrezas y a la presencia de la creatividad en las actividades.

Precisamente esta diversidad de enfoques presente en los distintos manuales ayudará a poner en valor la figura del docente:

[N]o basta con elegir un buen material, puesto que este debe ser adaptado y recreado, siempre que sea necesario, debido a las necesidades de los alumnos y a la heterogeneidad del grupo, de las limitaciones y obstáculos que ellos encuentran en el proceso de aprendizaje. (Aguiar Falcão, Moreira da Silva y da Silva Freire, 2015:8)

4.2. LA IMPORTANCIA DEL PROFESOR

Dado que la labor del docente va a estar muy relacionada con la incorporación o no de actividades creativas para la enseñanza de la gramática, debemos dedicar un apartado en específico a la figura del profesor, pues como afirma Isabel Iglesias (2000: 359):

[L]a realidad del aprendizaje de idiomas es que las tareas de aprendizaje las propone [...] casi siempre el profesor. Por tanto, su personalidad, su carácter y la forma en que presenta la actividad y trabaja con el alumno son factores que inciden en la motivación.

Como hemos visto en el apartado anterior, la variedad de manuales va a causar que el docente tenga dos opciones a la hora de procurar que sus alumnos alcancen el mejor aprendizaje: o incorporar por su cuenta nuevas actividades para cubrir las necesidades de los alumnos ausentes en los libros o crear independientemente de los manuales sus propias unidades didácticas, ajustándolas a las necesidades de los alumnos e incorporando actividades que trabajen con su creatividad. Al igual que Toro Alé (1983: 246-247), creemos que la creatividad no debería quedar relegada en el ámbito educativo:

La creatividad no puede quedar reducida a ejercicios puntuales y aislados que alivien la pesada carga de una atmósfera normalmente represiva y exclusivamente orientada hacia las actitudes convergentes; lo que proponemos no puede reducirse a ser la «receta» que se aplica cuando ya no se sabe qué hacer con los procedimientos habituales. El quehacer educativo debe ser unívoco, en el sentido de su coherencia. El educador no puede encontrarse con el niño en una cita de lo lúdico y creativo si no ha asumido, vivencial y personalmente, las implicaciones de una educación creativa, si no es, a nivel de persona y de educador, un vivo «testigo» de lo creativo-divergente.

Debemos señalar que en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002: 48) aparece referido a la elaboración de los manuales y los materiales necesarios para las clases que «[e]se nivel de decisión puede y debe estar en manos de los profesionales implicados, que cuentan con sus valoraciones y su creatividad».

Cabe añadir que también debemos considerar la creatividad del profesorado a la hora de elaborar los materiales; no solo resultará importante la de los alumnos porque, como defienden Carla Aguiar Falcão, Girlene Moreira da Silva y Juliana da Silva Freire (2015: 5), «[s]i queremos seducir a nuestros alumnos, animarlos a entender el mundo

que rodea a nuestra lengua, quizá tendríamos que empezar por fascinarnos a nosotros mismos».

Y además de fascinarnos, deberíamos empezar por formarnos. Concha Moreno García (2004: 2-5) elabora una enumeración de las características que necesitará un buen profesor de ELE:

- Saber que debemos estar en constante movimiento.
- Ser conscientes de que no hay una metodología única.
- Tener espíritu crítico con lo que dicen los libros.
- Saber que el mejor método puede fracasar por no adaptarse a las características y necesidades del alumnado.
- Saber que es muy importante que cada docente adopte/adapte a su manera de ser aquello que va a transmitir.
- Arriesgarse a proponer reglas alternativas siempre y cuando respondan a una reflexión previa, una preparación teórica y un estudio documentado para evitar los errores del alumnado provocados por “malas reglas”.
- Evitar, por el contrario, dar respuestas para salir del paso basadas únicamente en lo que parece, en la intuición.

Como señala esta misma autora, conviene no olvidar que para enseñar en clase de ELE no es suficiente con ser nativo o con tener una carrera en Filología, debe contarse con una formación específica en español como lengua extranjera para poder enseñar correctamente a los alumnos. Aguiar Falcão, Moreira da Silva y da Silva Freire (2015: 10) ofrecen una serie de sugerencias para conseguir una enseñanza eficaz de la gramática:

1. Dar a conocer el nivel en que se encuentran los alumnos de forma que se pueda elegir contenidos que estén ligeramente por encima de este, puesto que sólo se aprende desde lo conocido;
2. Presentar los objetivos, los contenidos de forma ordenada, sin monopolizar la palabra (estamos en una clase de gramática de E/LA);
3. Asumir la creatividad como parte del aprendizaje, igualmente, verla bajo un prisma positivo;
4. Utilizar las estrategias más eficaces, a fin de que el alumno, consiga percibir el real objetivo de lo que el profesor está proponiendo, además de buscar soluciones creativas;
5. Dejar fluir la creatividad, ser flexible y perseverante;
6. Comprobar constantemente los que los alumnos han aprendido, asimilado e interiorizado, a fin de reforzar si acaso fuera necesario;
7. Usar los errores para hacer progresar la enseñanza;
8. Tener en cuenta todos los debates y discusiones, una vez que, los alumnos, a menudo, formulan preguntas fuera del tema y contenidos de la clase. Debemos comprometernos con esas preguntas estableciendo un momento para responderlas, validando la creatividad de cada una de ellas;
9. Enseñar habilidades creativas de forma explícita;
10. Tener en cuenta que la comunicación se desarrolla por medio de actos de habla, en escenarios con contenidos lingüísticos y extralingüísticos.

Además, para ser capaz de transmitir un aprendizaje basado en la creatividad, el profesor deberá estar convencido de la necesidad de un aprendizaje de esta índole, estar formado en la enseñanza creativa y ser capaz de desarrollar el pensamiento creativo en los alumnos, ya que la creación de una atmósfera en el aula que incite este tipo de trabajo en ellos también puede resultar una compleja tarea para el profesorado, si no está entrenado en ella. Según Julián Betancourt (2007, en Klimenko, 2008: 203), los ambientes creativos constituyen un fenómeno psicosocial complejo:

La atmósfera en la cual transcurren las actividades de los alumnos puede ser cordial u hostil, fría o cálida, creativa e innovadora o rígida y tradicional; puede fomentar o bloquear la creatividad. Estas características son determinadas por el docente como protagonista y creador de atmósferas. En este orden de ideas, las estrategias que utilizan los docentes para diseñar la actividad de aprendizaje, al igual como las de mediación cognitiva y social, de retroalimentación y de la comunicación y estimulación emocional y afectiva, representan los elementos constitutivos de las prácticas de enseñanza, permitiendo elaborar las condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad creativa.

Para que el profesor sea capaz de crear estas atmósferas y de proporcionar la mejor enseñanza posible para sus alumnos, debemos asumir, como afirma Saturnino de la Torre (2003: 162 en Klimenko, 2008: 201), que la formación es esencial:

El asunto de la formación docente en creatividad adquiere una importancia primordial. Saturnino de la Torre (2003) plantea la formación docente en creatividad y apunta que esta se refleja en la metodología utilizada: “La creatividad docente se manifiesta en la propuesta de objetivos didácticos, en las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero sobre todo en la metodología utilizada”.

La creatividad, pues, deberá incentivarse tanto en los docentes como en los discentes para que pueda desarrollarse de una manera natural dentro de las aulas.

En el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002) también aparece en otras ocasiones nombrada la creatividad. Especialmente destacable resulta su presencia en la descripción de las tareas que deberán realizar los alumnos, donde en el primer lugar de una lista se mencionan las «actividades creativas». En el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 186) también se menciona que la evaluación continua permite realizar una mejor valoración de la creatividad de los estudiantes, a pesar de requerir en mayor medida la objetividad del profesorado.

Aunque suponga un esfuerzo añadido, recomienda este tipo de evaluación cuando lo que el profesor tiene en cuenta es la capacidad comunicativa de los alumnos y eso es precisamente lo que un profesor de ELE debe perseguir, que sus alumnos sepan

comunicarse de manera eficaz. Así que la creatividad, la enseñanza comunicativa y la evaluación continua van a ir ligadas, aunque impliquen una mayor complejidad para el docente a la hora de realizar su tarea.

La vocación conseguirá que este esfuerzo no lo sea tanto, pero, al igual que Aguiar Falcão, Moreira da Silva y da Silva Freire (2015: 11), «creemos que es preciso fomentar en los profesores una actitud docente diferente, creativa, activa, dinámica, personalizada. Es necesario que aprendamos a valorar la curiosidad, la capacidad de admirarse y de extrañarse», tanto en los propios docentes como en los alumnos, así como a aceptar los comportamientos disruptivos (más intervenciones en el aula, un mayor descontrol de las clases, etc.) que se puedan originar en el aula como algo positivo en aras de un mejor aprendizaje.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. INTRODUCCIÓN

Después del análisis que hemos realizado de distintos manuales y dado que en ellos no hemos encontrado un ejemplo de unidad en la cual todas las actividades fueran de tipo creativo y destinadas a la enseñanza de la gramática, hemos considerado que lo más adecuado dentro de este trabajo sería proponer una unidad didáctica que, a modo de ejemplo, sirva para reflejar el tipo de aprendizaje que defendemos.

5.2. CONTEXTO

Ya hemos mencionado la importancia que tiene para el profesor conocer bien al grupo de alumnos al que van destinadas sus clases. Por eso en primer lugar vamos a definir el grupo ideal al que iría enfocada esta unidad.

Hemos imaginado una clase de Español como Lengua Extranjera dirigida a alumnos de B1 (según el *Marco Común Europeo de Referencia*), puesto que este es el nivel en el cual los conocimientos gramaticales que deben adquirir se complican. El aula estaría compuesta por una quincena de estudiantes en edad universitaria que se encontrarían en una estancia temporal en España, es decir, que se encontrarían en un contexto de inmersión lingüística. Dado que nos situamos en Asturias, hemos imaginado que las clases se impartirían en esta comunidad autónoma, de esta manera podremos proporcionar un contexto de enseñanza más verosímil, puesto que es el que mejor conocemos. El grupo de alumnos estaría integrado por jóvenes de distintas

nacionalidades y con distintas formaciones previas, por lo cual sería bastante heterogéneo.

La unidad que proponemos se impartiría ya comenzado el curso, hacia la mitad de este. Ello supone que los alumnos se conocen entre sí, han desarrollado una dinámica como grupo y que controlamos el ritmo de trabajo que tienen, por lo que podemos saber si serán o no capaces de llevar a cabo las actividades que les sugerimos.

Las clases se desarrollarían durante un semestre con una frecuencia de tres clases semanales, cada una de ellas de una hora de duración. Consideramos que la unidad tendría una duración de unas cuatro sesiones, aunque dependiendo de cómo trabajen los alumnos podría ser ampliable a una quinta sesión.

5.3. TEMA

Hemos elegido diseñar la unidad para practicar el uso de los tiempos de pasado, específicamente el pretérito indefinido y el imperfecto de indicativo. Esta elección se basa en la dificultad que presenta para los alumnos diferenciar qué tiempo verbal es necesario usar en cada ocasión en castellano, dependiendo del uso comunicativo que pretendan expresar. En este nivel, además, es cuando deben aprender la diferencia, dado que en el A2 no se incide demasiado en las distintas funciones que tienen estos tiempos verbales. Para facilitar su aprendizaje, hemos optado por incluir en una misma unidad ambos tiempos verbales, al creer que mediante una enseñanza contrastada de los usos la asimilación de estos será más sencilla.

5.4. OBJETIVOS

El objetivo general que tendrán los alumnos en este curso será adquirir una serie de conocimientos sobre el español que les permitan desenvolverse en interacciones cotidianas en el contexto de inmersión que se sitúan. Perseguirán también avanzar en su aprendizaje hasta un nivel B2 cuando termine el semestre.

Además de este objetivo general, dentro de la unidad se trabajarán algunos objetivos específicos. Con el trabajo en el aula se perseguirá que los alumnos sean capaces de realizar las siguientes actividades:

- Elaborar narraciones en pasado
- Distinguir las funciones entre el pretérito imperfecto y el indefinido en el modo indicativo
- Aumentar su conocimiento sobre vocabulario relativo a las fiestas
- Conocer aspectos de la cultura popular española
- Mejorar la cohesión del grupo mediante la práctica de actividades colectivas
- Desarrollar el pensamiento creativo

5.5. CONTENIDOS

Esta unidad se va a centrar, como no podría ser de otra forma dado el trabajo que estamos realizando, en los contenidos gramaticales. Sin embargo, estos no serán lo único que se practique en la unidad. Los siguientes contenidos, incluidos en el nivel B1 del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes: 2006), también serán merecedores de nuestra atención:

Funcionales	Relatar acciones sucedidas en el pasado Realizar descripciones Reproducir citas literales en pasado: el estilo indirecto
--------------------	--

Gramaticales	El pretérito imperfecto de indicativo: morfología y usos El pretérito indefinido: morfología y usos
---------------------	--

Léxicos	Expresiones temporales de pasado Expresiones relacionadas con la fiesta
----------------	--

Culturales	Grupos españoles de música Fiestas populares españolas
-------------------	---

5.6. METODOLOGÍA

Para la realización de esta unidad nos hemos basado en el enfoque por tareas. Creemos que lo que los alumnos buscan en un contexto de inmersión es aprender a relacionarse con aquello que les rodea, y que esta va a ser la metodología más adecuada. Con ella trabajaremos el desarrollo de las cuatro destrezas (expresión y comprensión oral y escrita). También vamos a incentivar el uso de la creatividad en el alumnado mediante la propuesta de distintas actividades que requieren su práctica. Para ello, nos hemos inspirado en el *modelo IOE* de Menchén Bellón, que hemos mencionado anteriormente en el trabajo. Hemos incorporado en nuestra unidad didáctica algunas de las actividades que este proponía para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Debemos señalar también que en esta unidad hemos querido fomentar tanto el trabajo individual como el realizado en pequeños grupos. Alguna actividad requerirá la participación de toda la clase, sin embargo, hemos considerado que, dada la carga teórica gramatical tratada en esta unidad en específico, el trabajo y fijación de los contenidos se conseguiría mejor en los alumnos mediante una práctica más individualizada. En otras unidades en las que no haya tanta carga gramatical sí que se fomentaría en mayor medida el trabajo en gran grupo.

5.7. EVALUACIÓN

Durante el desarrollo de la unidad se realizaría una evaluación continua del trabajo de los alumnos. Consideramos que es la mejor manera para comprobar el aprendizaje de estos y para revisar si la enseñanza que les estamos proporcionando es la adecuada o si hay que modificar la forma en la que les presentamos los conocimientos. Se controlaría cómo van realizando las actividades, recogiendo alguna de ellas periódicamente para su corrección. Si bien se realizarían pruebas escritas (una a mitad del semestre y otra al final), la participación en clase y la corrección de estas tareas tendrían el mayor peso en la calificación, y no los clásicos exámenes.

5.8. UNIDAD DIDÁCTICA

¿Qué pasó ayer?



Te acabas de despertar y no te acuerdas de lo que hiciste anoche.



Ahora

Anoche: la noche anterior al momento en que se habla



1- Di en voz alta y comparte con tus compañeros algunas cosas que pudieron suceder.

Por ejemplo: *Fui a un concierto. Comí en un restaurante.*

Explicaciones gramaticales

El pretérito indefinido

Del curso anterior recordarás que el indefinido va a tener una forma distinta para la primera conjugación (la segunda y la tercera la comparten):

El pretérito indefinido			
	Pintar	Comer	Salir
Yo	Pinté	Comí	Salí
Tú	Pintaste	Comiste	Saliste
Él /Ella /Usted	Pintó	Comió	Salió
Nosotros/as	Pintamos	Comimos	Salimos
Vosotros/as	Pintasteis	Comisteis	Salisteis
Ellos/Ellas/Ustedes	Pintaron	Comieron	Salieron

Sin embargo, algunos verbos van a experimentar cambios en este tiempo verbal:

	I>IE 3ª persona	O>U 3ª persona	I>Y 3ª persona	-UIR>Y 3ª persona	-CAR>- QU- (yo)	-GAR> -GU- (yo)
	VESTIR	DORMIR	LEER	TOCAR	HUIR	APAGAR
Yo	vestí	dormí	leí	toqué	hui	apagué
Tú	vestiste	dormiste	leíste	tocaste	huiste	apagaste
Él/Ella Usted	vistió	durmió	leyó	tocó	huyó	apagó
Nosotros/as	vestimos	dormimos	leímos	tocamos	huimos	apagamos
Vosotros/as	vestisteis	dormisteis	leísteis	tocasteis	huisteis	apagasteis
Ellos/Ellas Ustedes	vistieron	durmieron	leyeron	tocaron	huyeron	apagaron

En el cuadro anterior, solo van a cambiar algunas personas determinadas. Sin embargo, en los siguientes verbos van a ser todas las que experimentan una transformación:

	Se introduce una -j-	Cambia una consonante y una vocal		Irregulares		
	TRAER	DECIR	PONER	IR	SABER	ANDAR
Yo	traje	dije	pusé	fui	supe	anduve
Tú	trajiste	dijiste	pusiste	fuiste	supiste	anduviste
Él/Ella Usted	trajo	dijo	puso	fue	supo	anduvo
Nosotros/as	trajimos	dijimos	pusimos	fuimos	supimos	anduvimos
Vosotros/as	trajisteis	dijisteis	pusisteis	fuisteis	supisteis	anduvisteis
Ellos/Ellas Ustedes	trajeron	dijeron	pusieron	fueron	supieron	anduvieron

Se van a comportar como *traer* los verbos terminados en *-ducir*. Además, existen muchos verbos que su forma de indefinido va a ser irregular. A lo largo de la unidad, según hagamos las actividades, descubriremos más.

Función:

Visitamos a nuestros primos el verano pasado.

Hace dos años, organicé un concierto.

Usamos el pretérito indefinido para expresar acciones terminadas sucedidas en un pasado que también ha terminado

La semana pasada me pedisteis un libro. Ya no os dejó ninguno.

El viaje fue complicado, pero la experiencia estuvo genial.

El pretérito imperfecto

Recuerda:

El pretérito imperfecto se forma con la raíz del infinitivo y las terminaciones **-aba** (verbos de 1ª conjugación) e **-ía**

Excepciones			
	Ir	Ser	Ver
Yo	Iba	Era	Veía
Tú	Ibas	Eras	Veías
Él/Ella Usted	Iba	Era	Veía
Nosotros/ as	Íbamos	Éramos	Veíamos
Vosotros/ as	Ibais	Erais	Veíais
Ellos/Ellas Ustedes	Iban	Eran	Veían

Funciones

Usamos el pretérito imperfecto para describir en el pasado

La casa de los abuelos era de cinco pisos.
La testigo llevaba un abrigo rojo y negro.

También lo usamos para expresar acciones habituales en el pasado

Todos los días se levantaba a las cinco de la mañana, hacía un café e iba a correr.

Lo usamos para pedir algo de forma cortés

Hola, buenas, quería doscientos gramos de queso azul.
Perdone, quería una falda verde ¿tendrá alguna?

Hay ocasiones en las que ambos tiempos coinciden en una misma frase, y es entonces cuando existe una mayor dificultad.

Funciones

El imperfecto expresa una acción en el pasado que es interrumpida por otra acción posterior en el pasado (en indefinido)

Reíamos cuando nos contó la noticia.
¿Ibais saltando y Juanjo se cayó?
El ladrón cometía el crimen cuando llegó el dueño de la tienda.

Una acción comienza en el pasado (imperfecto) pero antes de realizarse es interrumpida por otra (indefinido)

Iba a comer una ensalada cuando llegó su mujer y le entregó una pizza.
Juan iba a coger la primera caja cuando llegó su hermano para ayudarle.

Una acción realizada en el pasado (indefinido) coincide con otra que se realiza de manera simultánea (imperfecto)

Cuando llegamos al concierto ya estaban afinando los instrumentos.
Cantabas cuando te sacó mi madre la foto.

En el estilo indirecto, los verbos de lengua que sirven de introducción van en indefinido, y lo reproducido, lo narrado, va en imperfecto.

Dijo que no tenía ganas de venir, que estaba cansado.
Pensamos que estaba muerto.

Para practicar:



2- Entre todos y en voz alta, vais a ir diciendo un verbo que empiece por cada una de las letras del abecedario (excepto W, X, Y, ya que son más difíciles). Vuestro profesor los apuntará en la pizarra. De toda esa lista, deberéis escoger diez y elaborar cinco oraciones en las cuales aparezcan dos de esos verbos conjugados en imperfecto y en indefinido:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



3- Completa las siguientes oraciones incluyendo la forma verbal adecuada:

Cuando tenía diez años, _____

El presidente anunció _____

La rueda giraba y _____

_____ y Carlota se rio.

Veía que el peligro se acercaba _____

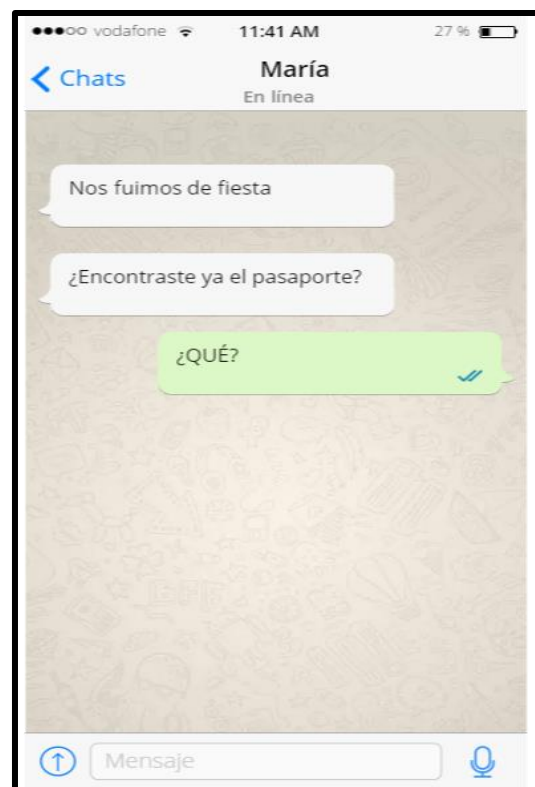
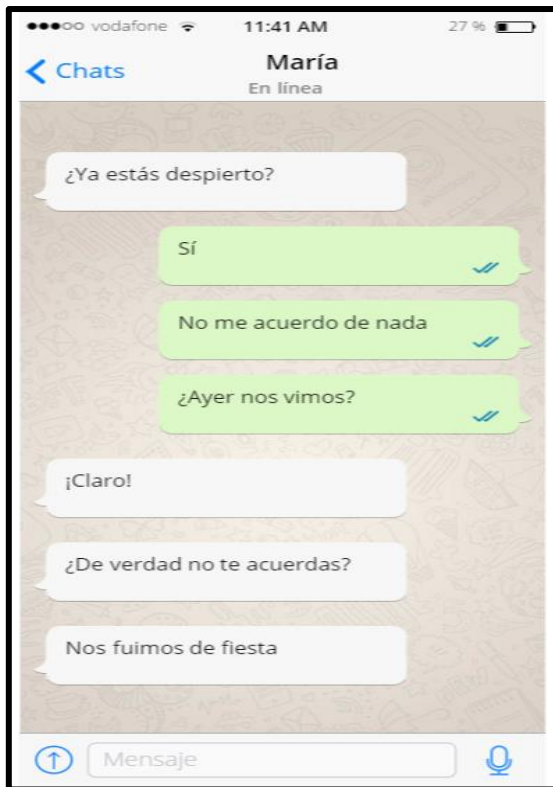
_____ no aprobarían el examen.

_____ cuando se subió al autobús.

Estaba tan hambriento que _____

Pensaron que _____

Iba a _____



Te llegan estos mensajes de una amiga tuya española. Parece que perdiste el pasaporte. Necesitas encontrarlo. Hablas con María y te dice que cuando hablaste con ella para proponerle ir de fiesta estabas en una cafetería.



4- Llegas a la cafetería en la que normalmente tomas el café después de comer. Allí encuentras a un camarero. Por parejas, imaginad la conversación. El camarero tiene que darte información sobre tu pasaporte; pregúntale lo que hacías allí, a qué hora etc.

El camarero te dice que cuando te sirvió el café, estabas leyendo el periódico. Te entrega el ejemplar del día anterior y ves un artículo sobre las *fiestas de prao* que te parece familiar:

Llegan las fiestas de prao

Ya se acerca el verano, y el mejor anuncio de ello son las *fiestas de prao*; fiestas tradicionales que, como homenaje a la parroquia o como celebración popular de las gentes de un pueblo o un barrio de la ciudad, se realizan cada año. Son unas jornadas de socialización que tratan de recuperar por unos días el espíritu comunitario de antes y que nos hacen disfrutar de unos días con un ambiente muy festivo donde nunca falta la buena comida y la sidra.

Las fiestas son muy diversas y se extienden por toda la geografía asturiana. Son el resultado del trabajo y esfuerzo de las asociaciones de vecinos y comisiones de festejos que las organizan durante todo un año, y que, normalmente con bajos presupuestos, componen grandes eventos con actividades, actuaciones musicales, fuegos artificiales, concursos para grandes y pequeños...y todo lo que alcance su imaginación.

Son, sin duda, un atractivo para la región tanto para los vecinos como para los visitantes.

Adaptado de <http://visitagijon.com/2010/05/21/llegan-las-fiestas-de-prao/>



5- Recuerdas que ayer por la tarde fuiste a una *fiesta de prao*. ¿Conoces todo el vocabulario que aparece en el texto? Pregunta a tu profesor de español lo que desconoces. ¿Has estado en otra *fiesta de prao* en Asturias o en alguna celebración popular española? Cuéntasela a tus compañeros.



6- En estas celebraciones se suelen compartir cosas curiosas o sorprendentes que nos pasaron (anécdotas). Aunque muchas veces son verdaderas, a veces exageramos o mentimos un poco. Redacta tres anécdotas que te pasaran (en España o en tu país). Dos de ellas serán verdaderas y una falsa. Después las leeremos en voz alta y el resto de la clase va a intentar adivinar cuál de ellas es mentira.



7- Aunque no te acuerdas de cómo fue la *fiesta de prao* a la que fuiste ayer, sí que recordarás una fiesta a la que hayas asistido en tu vida (si no fuiste a ninguna, puedes inventarla). Escribe un texto en el que incluyas dónde fue, qué se hacía, cómo era, con quién estabas y por qué te parece que fue especial.

Todavía estás en el bar. En la radio escuchas que empieza a sonar una canción. Te recuerda que estuviste en una fiesta en casa de un conocido después de estar en una *fiesta de prao*.

No me _____
pero yo fui
tras la esquina espero el momento
en que no me miren
y meterme _____
Era mi oportunidad
unos _____ otros van saliendo
y entre el barullo
yo me _____ dentro

Ahí me _____ y en tu fiesta me planté
Coca-Cola para todos y algo de comer.
Mucha niña _____
pero ninguna sola
luces de _____
lo pasaré bien.
Yo me preguntaba...
¿quién me la puede _____?
yo me preguntaba...
¿qué es lo que le voy a _____?

La vi pasar y me escondí
con su traje _____
iba provocando a la gente
Ella me _____ y se acercó
el flechazo fue instantáneo
y cayó entre mis _____.

Ahí me _____ y en tu fiesta me planté
Coca-Cola para todos y algo de comer
Mucha niña _____
pero ninguna sola
luces de _____
lo pasaré bien.
Yo me preguntaba...
¿quién me la puede _____?
yo me preguntaba...
¿qué es lo que le voy a _____?

Me _____ en una fiesta

Mecano



8- No oyes demasiado bien la letra de la canción. Por eso, vas a intentar adivinar las palabras que no entiendes. No importa si están bien o no, pero intenta averiguar qué tipo de palabra (sustantivo, adjetivo, verbo) va en el hueco y ten en cuenta que los verbos pueden ir conjugados.

Al final tu profesor te pondrá la versión completa de la canción. ¿Has adivinado alguna de las palabras?

Para la próxima sesión, investiga sobre el grupo Mecano y busca otras canciones famosas de este grupo en España

Ahora ya sabes que en algún momento de ayer entraste en la casa de un compañero Erasmus.



9- Sin embargo, como conoces a muchas personas en España, necesitas una descripción de cómo era la casa para identificarla. Por parejas, realizad una descripción de cómo era la casa. Podéis decir si estaba sucia, el color de las paredes, dónde se situaba la cocina, si visteis algo extraño, etc.

De repente, recuerdas que al final te marchaste de aquella casa porque sucedió algo que no te gustó.



10- Tu profesor va a mandar a dos alumnos decir dos palabras al azar. Con ellas deberás escribir una historia de unas diez líneas sobre lo que sucedió en esa casa que hizo que te marcharas.

Sales del bar y ves a una chica que lleva puestas unas zapatillas. Te acuerdas de que, después de irte de la fiesta, quisiste seguir la celebración en un bar:

Estoy cansado de salir de noche y ver siempre la misma gente,
estoy flipando de que la gente se invente, cuente y luego reinvente,
apoltronado en el sofá de mi casa, vente se está caliente,
amaestrados vamos al mismo sitio todos aunque luego ni entres,
alucinando de que me miren de arriba abajo como un delincuente,
intoxicado de que me pongan esa puta música indiferente.

Quiero entrar en tu garito con zapatillas,
que no me miren mal al pasar,
estoy cansado de siempre lo mismo,
la misma historia y quiero cambiar,
me da pena tanta tontería,
quiero un poquito de normalidad,
pero a ver, mírame, y dime tronco, no veo ni un sitio y no puedo aparcar.

Estoy muy harto de que me digan: "Si no estás en lista no puedes pasar,
solo entran cuatro, tenemos zona supermegaguay y nunca la verás".
Abarrotado, hay aforo limitado y ahora toca esperar,
y, y, nos han multado y tu coche se ha llevado la grúa municipal.

Quiero entrar en tu garito con zapatillas,
que no me miren mal al pasar,
estoy cansado de siempre lo mismo,
la misma historia y quiero cambiar,
me da pena tanta tontería,
quiero un poquito de normalidad,
pero a ver, mírame, y dime tronco, no veo ni un sitio y no puedo aparcar.

Ya has aparcado el coche y ahora busca lo del ticket de la ORA,
y cuando vuelvas a ponerlo te habrán puesto una receta de recuerdo.

Quiero entrar en tu garito con zapatillas,
que no me miren mal al pasar,
estoy cansado de siempre lo mismo,
la misma historia y quiero cambiar,
me da pena tanta tontería,
quiero un poquito de normalidad,
pero a ver, mírame, y dime tronco, no veo ni un sitio...

Quiero entrar en tu garito con zapatillas,
que no me miren mal al pasar,
estoy cansado de siempre lo mismo,
la misma historia quiero cambiar,
me da pena tanta tontería,
quiero un poquito de normalidad,
pero a ver, mírame, y dime tronco, no veo ni un sitio y no puedo aparcar.

Zapatillas

El Canto del Loco



11- Las siguientes palabras y expresiones aparecen en la canción pero seguramente no las conoces. Invéntate una definición sobre lo que pueden significar:

Flipando	Alucinando	Supermegaguay	Grúa municipal
Apoltronado	Garito	Abarrotado	Ticket de la ORA
Amaestrados	Tronco	Aforo limitado	Receta
	Harto	Multado	

Dentro de la canción se reproducen algunas de las palabras que le dice al portero. Imagínate que al día siguiente le cuenta a un amigo lo que le pasó y lo que dijo. Escríbelo.



12- Entraste en el bar y escuchaste frases típicas de ese ambiente. A continuación tienes escritas algunas de ellas. Crea un contexto en el cual se pudieron decir y reproduce la conversación a un amigo en estilo indirecto:

«Le voy a decir que la quiero»
«No tenía que haberme tomado ese último cubata»
«No vuelvo a beber en mi vida»
«Cuidado con ese cubata, que entra muy bien, es muy dulce, pero mañana te vas a querer arrancar la cabeza»
«Yo nunca poto, aguanto muy bien el alcohol»
«Conduzco yo, que voy bien»

Después, tu profesor te mostrará un vídeo en el que salen estas y otras frases y resolverá dudas sobre el vocabulario o las expresiones utilizadas en él.

<https://www.youtube.com/watch?v=IXhMePpRTKM>

Ya conoces lo que hiciste durante gran parte de la noche. Pero sigues sin encontrar el pasaporte.



13- Escribe un *email* a un familiar en el que le cuentes cómo lo localizaste finalmente. Puede ser en cualquiera de los sitios que sabes que has visitado o en otro, pero tienes que incluir una descripción y un diálogo en estilo indirecto.

The image shows a screenshot of an email client window titled "Nombre de archivo.xlsx - Mensaje (HTML)". The window has a menu bar with options: ARCHIVO, MENSAJE, INSERTAR, OPCIONES, FORMATO DE TEXTO, REVISAR, and DESARROLLADOR. On the left side, there is a vertical toolbar with icons for "Enviar" and "Adjunto". The main area contains the following fields:

- Para...:** A text input field.
- CC...:** A text input field.
- Asunto:** A text input field containing "Nombre de archivo.xlsx".
- Adjunto:** A field showing an attached file icon and the text "Nombre de archivo.xlsx (14 KB)".

Below these fields is a large, empty rectangular area intended for the email body content.

5.9. EXPLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Para la realización de esta unidad, hemos considerado que, para que los alumnos tengan una mejor aprehensión de los contenidos, lo más adecuado era secuenciar las actividades alrededor de una historia. La temática que hemos elegido responde a los intereses que alumnos en edad universitaria puedan tener y hemos propuesto situaciones comunicativas adecuadas a ella, en las que posiblemente puedan encontrarse, siguiendo el procedimiento para establecer las tareas que nos marca Sheila Estaire (2011). La fiesta nos permite trabajar tanto los contenidos gramaticales del pasado como algunas costumbres y celebraciones tradicionales asturianas, y la utilización de vocabulario coloquial en varias de las actividades será de utilidad y atraerá la atención de los estudiantes.

Comenzamos la unidad mencionando el problema principal al que se tendrán que enfrentar en la historia: no se acuerdan de lo que hicieron el día anterior. Para introducir los contenidos gramaticales, la primera actividad tiene como objetivo que recuperen la teoría sobre la forma del indefinido que conocerán del nivel A2. Sería una actividad que se realizaría de forma distendida, de manera oral y en la que los alumnos podrían decir lo que quisieran, aunque siempre usando las formas del pretérito indefinido.

Ya iniciada la unidad, pasaríamos a realizar las explicaciones teóricas. Hemos incluido algunos conocimientos que ya tendrían a modo de repaso, para que puedan ampliarlos con la nueva información. Después de los conocimientos gramaticales proponemos dos actividades destinadas a practicar lo enseñando que no se insertarían propiamente dentro de la historia que articula la unidad. Este inciso lo realizamos para poder proporcionar algunas actividades en las que trabajen de una forma menos compleja y más dirigida (pero no por ello menos creativa) los tiempos verbales estudiados, de tal manera que puedan realizar actividades más complejas con un resultado más fluido posteriormente.

Después de este pequeño paréntesis, continúa la historia. En la actividad cuatro se pide a los alumnos que creen un diálogo por parejas. Esta actividad está fundamentalmente pensada para que los alumnos practiquen la función de cortesía que tiene el imperfecto, puesto que consideramos que resulta más complicada de integrar en otras actividades y por ello merece una atención más focalizada. A pesar de estar ideada

para trabajar esta función, no será la única que practiquen en esta tarea, al dejarles libertad de composición.

En la quinta actividad sería en la que más se trabajaría la comprensión escrita. También en ella se fomentarían los conocimientos de los alumnos sobre la cultura española, específicamente la asturiana. Además, los estudiantes pondrían en común sus experiencias en distintas fiestas españolas y se podría realizar en el aula una pequeña exposición de las características de aquellas que surjan, mostrando imágenes, abriendo debate, comparándolas con sus países de origen, etc.

Con la actividad seis los alumnos tendrán que volver a practicar su destreza en expresión escrita. Además, al plantear que tengan que leer en voz alta sus anécdotas, compartiéndolas con el grupo y teniendo que adivinar cuál es la falsa podrán ir conociéndose entre ellos, lo que mejorará, sin duda, la dinámica del grupo.

Las actividades siete y nueve van a practicar la descripción en pasado. La primera de ellas se realizará de forma individual y la segunda por parejas, para que las actividades no les resulten monótonas y para fomentar el trabajo cooperativo. En la actividad número ocho se introduce una canción del grupo español *Mecano*. De la letra se han omitido algunas de las palabras, y una primera tarea consistirá en inventar qué puede ir en el lugar. De esta forma se controlará si los alumnos conocen qué tipo de palabra (verbo, sustantivo, adjetivo, etc.) debe ir en los huecos y también, si es un verbo, en qué tiempo.

Consideramos que esta forma de presentar un ejercicio estructural puede resultar más motivadora y útil para los alumnos que el proporcionarles una lista de palabras que deben colocar. Se promueve entonces que los alumnos reflexionen verdaderamente sobre el español. Después de comentar entre todos las distintas opciones, se pondría la canción en el aula y anotarían la solución que propuso *Mecano*. Para trabajar aspectos culturales españoles, se pediría a los alumnos que para la próxima sesión investigaran sobre este grupo musical y, si se viera que los alumnos se interesan por la cultura española y que tienen buena disposición a la hora de realizar tareas de investigación, que buscaran información sobre lo que fue la *movida madrileña*.

La décima actividad la hemos ideado a partir de la técnica del *binomio fantástico* de Gianni Rodari. Se pediría a dos alumnos que proporcionaran dos palabras al azar y, a

partir de estas, todos imaginarían una historia siguiendo algunas pautas que les proporcionamos. En la siguiente actividad volvemos a encontrar una canción. En este caso no se presentarán huecos, sino que se pedirá que los alumnos inventen definiciones para las palabras que desconocen. Después, para practicar el estilo indirecto, deberán redactar lo que cuenta la canción y las palabras en estilo directo que dice el cantante como si se lo relatara a un amigo.

El estilo indirecto seguirá trabajándose en la actividad doce, mediante la reproducción de algunas frases habituales en contextos de fiesta. En ellas se trabaja vocabulario coloquial, y al pedir que tengan que inventar un contexto nos aseguraremos de que saben usarlas correctamente. Al finalizar, mostraremos un vídeo que presenta algunas de las expresiones típicas de una fiesta y se aclararán dudas de vocabulario.

La última actividad tratará de manera más completa los contenidos de la unidad. En ella los alumnos tendrán que realizar una descripción y la reproducción de un diálogo en estilo indirecto, practicando de esta forma las funciones del pretérito imperfecto y del indefinido. Esta actividad será de trabajo individual y los alumnos tendrán que entregarla al profesor al finalizar la unidad para que este pueda evaluarla y percibir los elementos en los que los alumnos cometen más errores, para valorar si necesita incidir en alguna de las explicaciones.

6. CONCLUSIONES

El objetivo central que definimos al inicio de este trabajo era demostrar que existía una forma distinta de enseñar la gramática, que no se basara en la memorización y práctica de ejercicios estructurales. Creemos que, con los datos aportados en el trabajo, hemos establecido que es posible otro tipo de enseñanza gramatical, basada en la creatividad.

Para ello, en el primer capítulo hemos investigado sobre la forma de enseñar la gramática de lenguas extranjeras (y más específicamente, del español) desde Nebrija hasta nuestros días, remarcando su aproximación en las distintas metodologías que empiezan a surgir a mediados del siglo XIX hasta la actualidad, donde nos encontramos en lo que algunos llaman situación postmétodo. El concepto de postmétodo de Kumaravadivelu nos servirá de base para incorporar la creatividad en el aula y poder combinar actividades presentes en distintos métodos, dado que defiende la capacidad de decisión del profesor, quien modificará su forma de enseñar dependiendo del grupo y el contexto.

También hemos sugerido que la gramática que debería enseñarse debería ser pedagógica: aquella que tenga en cuenta las necesidades de los alumnos y proporcione las explicaciones lingüísticas a través de un filtro, facilitando el contexto y los usos en las que son utilizadas sus diferentes formas. Además hemos argumentado por qué es necesario enseñar gramática y aprenderla en un aula de ELE y el papel que debe desempeñar en la evaluación, que deberá ser coherente con la metodología adoptada por el profesor y con los objetivos que se pretenden alcanzar en el proceso de aprendizaje, resultando la más adecuada la evaluación continua.

En el segundo capítulo, hemos introducido el concepto de creatividad. Esperamos haber desterrado alguna de las concepciones erróneas sobre ella y haber aclarado que es una capacidad que existe en todos nosotros y que puede ser enseñada y desarrollada.

Debemos incidir en que el uso de la creatividad en el aula va a favorecer el aprendizaje de los alumnos, tanto de los contenidos que el currículo y el nivel establecen, como en el autodescubrimiento de las propias capacidades. El ahondar en una enseñanza creativa les ofrece herramientas que no les servirán únicamente en el aula de lengua extranjera, sino también en su vida extraacadémica. Asimismo, favorecerá el desarrollo de la motivación de los estudiantes para el estudio del español, además de aportarles otros beneficios. Por ello hemos recogido algunas de las características necesarias para realizar un buen aprendizaje creativo en las aulas y mostrado el modelo de Menchén Bellón, que consideramos muy interesante en relación con el desarrollo de la creatividad en la educación, especialmente las actividades que propone para la clase de idiomas.

En el tercer capítulo abordamos la posibilidad de conjugar la gramática y la creatividad en el aula de ELE. Si bien nos desalentó un poco la falta de trabajos realizados sobre el tema, nos decidimos a realizar una revisión propia del estado de la cuestión en distintos manuales, que al fin y al cabo, son un indicativo de lo que sucede en las aulas, dado que actualmente la mayoría de profesores articulan sus clases a partir de lo que estos contienen. En ellos percibimos que la presencia de actividades creativas no va a depender de aspectos externos, sino de la convicción que los autores tengan de la necesidad de incluir este tipo de actividades. Este es el motivo por el que a continuación reflexionamos sobre la importancia del profesor. Debemos tener claro que no va a ser el protagonista de la obra, ya que ese rol lo debe desempeñar el alumnado, pero sí podemos considerar que va a ser «el director de escena». Como profesores, en nuestras manos queda la responsabilidad y el privilegio de lograr el mejor aprendizaje en los alumnos.

Aunque quizás las ideas propuestas pueden resultar más complicadas de llevar a cabo en un aula de ELE (definitivamente son menos cómodas para el profesorado que llevar una caterva de ejercicios estructurales que se corrigen mediante un modelo y que no precisan de mayor preparación), el docente deberá optar por lo que provoque a los

alumnos, lo que estimule su mente y cause que el español como lengua extranjera sea considerada como una lengua menos «extranjera» y más nativa.

Para elegir esta enseñanza consideramos primordial la existencia de una vocación docente en el profesor, puesto que el esfuerzo que deberá realizar será mayor tanto al planificar el curso como en el desarrollo y la evaluación de este. Formar a los docentes en creatividad también será necesario, para que estos conozcan los beneficios y estrategias que presenta este tipo de enseñanza.

Ya que consideramos que abordar de manera creativa el diseño de unidades didácticas resulta más complicado de elaborar para el profesorado, lo más adecuado nos pareció proporcionar un modelo, y de esta idea surge nuestra propuesta didáctica. Si bien pensamos que quizás peca de utópica (no hemos podido ponerla en práctica para ver los resultados en una clase de ELE), sí que creemos que puede servir de modelo para elaborar unidades similares más realistas.

Finalmente, con este trabajo hemos comprendido lo necesario que es la formación en creatividad y hemos ejercitado, también, el desarrollo de nuestro propio pensamiento creativo. Esperamos haber contagiado esta necesidad de trabajar en creatividad a todo aquel que lea estas líneas, porque, como nos instaba Albert Einstein al inicio del trabajo, nuestro deber era transmitirlo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR FALCÃO, C., MOREIRA DA SILVA, G. y DA SILVA FREIRE, J. K. (2015). Creatividad y gramática: una propuesta posible de concretizarse. *Suplemento Signos ELE*. Recuperado el 11 de junio de 2017 de: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3273>.
- ÁLVAREZ MENÉNDEZ, A. I. (2013). Los tipos de gramática en el aula del español como lengua extranjera y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En García Velasco, D. A.; González, S.; Martín Miguel, F.; Ojea López, A. y Pérez Lorido, R. (eds.), *A life in language: estudios en homenaje al profesor José Luis González Escribano*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CASTAÑO TORRADO, B., FERNÁNDEZ DOBAO, A. y FOLGAR FARIÑA, M. L. (1999). Evaluación de la gramática en pruebas de logros y progresos. En *Actas del IX congreso internacional de ASELE*. España: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 367-374.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1994-1995). Gramática y segundas lenguas. *Revista española de lingüística aplicada*, vol. 10, pp. 69-90.
- CORBALÁN BERNÁ, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, n.º 35, pp.11-21.
- DE BONO, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- DE LA TORRE, S. (1999). Creatividad en la Reforma Española. *Revista de educación*, n.º 319, pp.187-198.
- CONSEJO DE EUROPA, (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- EGUILUZ PACHECO, J. y EGUILUZ PACHECO, Á. (2004a). La evaluación de la expresión escrita. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1005-1024.
- (2004b). La evaluación de la comprensión lectora. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1025-1041.
- EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA (1997). *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- ESQUIVIAS SERRANO, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista digital universitaria*, n.º 1 (5). Recuperado el 24 de mayo de 2017 de: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf.
- ESTAIRE, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Recurso: Tareas EPA*. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 14 de mayo de 2017 de: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDFarticulo-tareas.pdf>.

- (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoEle*, n.º 12, pp. 1-17. Recuperado el 25 de junio de 2017 de: <http://marcoele.com/principios-basicos-del-aprendizaje-mediante-tareas/>.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1994). La enseñanza de la gramática. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (coord.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL.
- (1999). La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo. En Jiménez Juliá, T., Losada Aldrey, M. C. y Márquez Caneda, J. F. (eds.), *Actas del IX congreso internacional de ASELE*. España: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 111-116.
- IGLESIAS CASAL, I. (2000). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ele: caracterización y propuestas. En Franco, M., de Cos, J., Rivas, M. y Ruiz, F. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*, vol. 2, pp.941-954.
- (2014). Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula. En Contreras Izquierdo, N. M. (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI: XXIV Congreso Internacional ASELE*. [¿Málaga?]: ASELE, pp. 349-362. Recuperado el 27 de mayo de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=564835>.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Recuperado el 02 de junio de 2017 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- JOHNSON, J. S. y NEWPORT, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, n.º 21(1), pp. 60-99.
- KLIMENKO, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, n.º 2, vol. 11, pp. 191-210.
- KUMARAVADIVELU, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. *MarcoEle*, n.º 14, pp. 1-10. Recuperado el 16 de mayo de 2017 de: <http://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu/>.
- LONG, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL quarterly*, n.º 17 (3), pp. 359-382.
- LOPE BLANCH, J. M. (2005). *Cuestiones de filología española*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARTÍN PERIS, E. (1998). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. En Alonso Belmonte, I. (ed.), *Segunda Etapa Carabela: La enseñanza de la gramática de español como lengua extranjera: diferentes aproximaciones*. Alcobendas (Madrid): SGEL.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, n.º 3, pp. 29-41. Recuperado el 5 de junio de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>.

- (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, n.º5, pp.54-70.
- MENCHÉN BELLÓN, F. (1998). *Descubrir la creatividad*. Madrid: Pirámide.
- MORENO GARCÍA, C. (2004). El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática. *RedELE Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, n.º 0. Recuperado el 13 de junio de 2017 de: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a9280acc-67ec-44bb-acaf-efc9e855a848/2004-redele-0-23moreno-pdf.pdf>.
- RABADÁN ANTA, R. (2011). *Creatividad: teoría y práctica elemental para profesionales de la docencia, la empresa y la investigación*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. España: SGEL.
- SAVILLE-TROIKE, M. y BARTO, K. (2017). *Introducing Second Language Acquisition*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- TATARKIEWICZ, W. (1997). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- TORO ALÉ, J. M. (1983). Creatividad y literatura: hacia una metodología creativo-lúdica de la composición escrita. *Cauce: revista de filología y su didáctica*, n.º6, pp.245-282.
- WEISBERG, R. W. (1987). *Creatividad: el genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.

Manuales de ELE analizados:

- BLANCO CANALES, A., FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. y TORRENS ÁLVAREZ, M. J. (2010). *Sueña 4. Cuaderno de ejercicios*. España: Anaya ELE.
- CASTRO VIÚDEZ, F. (2004). *Aprende gramática y vocabulario 1*. Madrid: SGEL.
- JACOBI, C., MELONE, E. y MENON, L. (2011). *Gramática en contexto*. Madrid: Edelsa.
- MIQUEL LÓPEZ, L. y SANS BAULENAS, N. (1994). *Rápido. Curso Intensivo de Español (libro del alumno)*. Barcelona: Difusión.
- MORENO, C. y TUTS, M. (1995). *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*. Madrid: SGEL.
- MORENO, C., ZURITA, P. y MORENO, V. (2010). *Nuevo Avance. Básico*. Madrid: SGEL.
- (2011). *Nuevo Avance 5*. Madrid: SGEL.
- PALENCIA, R. (2001). *Uso de la gramática española. Junior elemental*. Madrid: Edelsa.